

UNA PRÁCTICA NO DIRECTIVA EN EL CONOCIMIENTO Y MANEJO DEL CONFLICTO ESCOLAR

Marcela Loaiza Loaiza

Yulieth Ríos Monsalve

Universidad Tecnológica De Pereira

Facultad Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

Septiembre 2014

UNA PRÁCTICA NO DIRECTIVA EN EL CONOCIMIENTO Y MANEJO DEL
CONFLICTO ESCOLAR

Marcela Loaiza Loaiza

Yulieth Ríos Monsalve

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de:
Magíster en Educación

Directora:

Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo

P.H.D Educación

Universidad Tecnológica De Pereira

Facultad Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

Septiembre 2014

Nota de aceptación

Firma de la Directora de tesis

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Pereira, Septiembre de 2014

Agradecimientos

A todos las personas que cada día confían en mí y que con su energía me motivan a continuar.

Marcela

A las docentes que orientaron el proceso de investigación por motivarnos y exigirnos.

A las compañeras del Macroproyecto de Pensamiento Social, por la solidaridad y los momentos compartidos.

A Marcela, pues no pude haber encontrado una mejor compañera para este camino.

A mi familia y amigos por impulsarme hacia delante.

A mi mamá, pues todo lo que soy y espero ser se lo debo a ella.

Yulieth

Tabla de Contenido

Resumen.....	ix
Abstract	xi
Introducción	xiii
1. Justificación y planteamiento del problema	1
2. Referente Teórico Conceptual	9
2.1 Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y sus finalidades	9
2.3 El pensamiento social en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales....	11
2.4 Manejo del Conflicto Escolar.....	15
2.5 Enseñanza, Aprendizaje y TIC.....	19
2.6 Prácticas educativas reflexivas y diálogo reflexivo	22
3. Objetivos	25
3.1 Objetivo General	25
3.2 Objetivos Específicos	25
4. Metodología	26
4.1 Estrategia Metodológica.....	28
4.2 Procedimiento.....	29
4.2.1 Técnicas e instrumentos de recolección de información	29
4.2.2 Técnicas e instrumentos de análisis de información	31

5. Análisis e interpretación de resultados	33
5.1 Análisis descriptivo de las habilidades de pensamiento social planeadas	33
5.2 Análisis de las habilidades de pensamiento social identificadas en la unidad didáctica desarrollada.....	40
5.3 Análisis de la práctica educativa realizada	42
5.3.1 Descripción del Esquema.	43
5.3.2 Análisis del esquema	48
5.3.3. Contrastación entre las habilidades de pensamiento social planificadas, identificadas, la práctica como tal y la teoría.....	59
6. Conclusiones	73
7. Recomendaciones	77
Referencias.....	79
Anexo 1. Cuestionario para Estudiantes	85
Anexo 2. Autoinforme docente.....	86
Anexo 3. Unidad Didáctica.....	89
Anexo 4. Elementos para la identificación y análisis de las habilidades de pensamiento social	94

Lista de Gráficos

Gráfica 1. Frecuencia de las habilidades de pensamiento social identificadas en cada una de las sesiones de la unidad didáctica.....	45
Gráfica 2. Estado general de las habilidades de pensamiento social identificadas a lo largo de la unidad didáctica.....	46

Lista de Esquemas

Esquema 1. Síntesis del proceso metodológico.....	34
Esquema 2. “Una práctica no directiva en el conocimiento y el manejo del conflicto escolar”.....	48
Esquema 3. Tipos de Contenidos.....	65

Resumen

Las instituciones educativas se encuentran ante el fenómeno de la violencia escolar, producida en el intento de abordar los conflictos que se generan en aula de clase, esto hecho se ha incrementado, dejando consecuencias negativas para las personas inmersas en él, este texto presenta una experiencia investigativa que aborda dicha temática.

La presente investigación pretende interpretar las habilidades de pensamiento social, que se identifican en la enseñanza y aprendizaje del manejo del conflicto escolar, apoyada en el uso de la realidad aumenta en los estudiantes de séptimo grado de la Institución Educativa Ciudad Cartago. Posee un enfoque metodológico interpretativo que considera el aula de clase como un contexto natural respetando su complejidad, particularidad y dinámica (Riveros, 2012). La estrategia metodológica es el estudio de caso (Yin, 2009) y el procedimiento tiene en cuenta unas técnicas e instrumentos de recolección de información y unas técnicas e instrumentos de análisis de información.

La recolección de información se divide en tres momentos, antes, durante y después, en el antes se utiliza la técnica de análisis documental del cuestionario inicial y la planeación docente, en el durante se manejan las técnicas de observación participante y no participante y análisis documental para revisar los registros de audio y video y los autoinformes docentes. Finalmente en un momento llamado después se continúa utilizando la técnica de análisis documental para realizar la revisión de la producción de estudiantes y docentes y el cuestionario de salida. En cuanto a las técnicas de análisis de información se detallan tres momentos, el primero es el

análisis de la práctica planeada utilizando la matriz de Zabala (2008). El segundo es el análisis de la práctica desarrollada siguiendo el procedimiento de la codificación: abierta, selectiva y axial. Y finalmente el proceso de triangulación contrastando lo planeado, lo ejecutado y la teoría.

Las habilidades identificadas en el desarrollo de la unidad didáctica fueron la descripción y la explicación, la primera en mayor medida que la segunda. La práctica fue una práctica no directiva de corte humanista.

Palabras claves: Habilidades de pensamiento social, práctica no directiva y realidad aumentada.

Abstract

Educational institutions are faced with the phenomenon of school violence, produced in an attempt to address the conflicts that arise in classroom, this fact has increased, leaving negative consequences for people immersed in it, this text presents an experience research that addresses this issue.

This research skills to interpret social thought, which are identified in the teaching and learning of school conflict management, based on the use of reality increases in the seventh grade students of School Cartago City. It has an interpretive methodological approach that considers the classroom as a natural context respecting its complexity, particularity and dynamic (Riveros, 2012). The methodological approach is the case study (Yin, 2009) and the procedure takes into account some techniques and data collection instruments and techniques and instruments for analysis.

Data collection is divided into three stages, before, during and after, in the prior art document analysis of the initial questionnaire and teacher planning is used in during participant observation and documentary analysis and participant not handled to review the records audio and video and autoinformes teachers. Finally called in a moment then continues using the technique of document analysis for the review of the production of students and teachers and the exit questionnaire. Regarding data analysis techniques are described three stages, the first is the analysis of practice planned using matrix Zabala (2008). The second is the analysis of the

practice developed following the method of coding: open, axial and selective. And finally the process of triangulation contrasting planned, executed and theory.

The skills identified in the development of the teaching unit were the description and explanation, the first more than the second. The practice was a non-directive humanist practice.

Keywords: social thinking skills, practice non-directive and augmented reality.

Introducción

En las instituciones educativas se presentan con frecuencia conflictos, pues estos hacen parte de las interacciones humanas, pero el conflicto muchas veces es abordado a través de la violencia o la imposición de intereses, según Chaux (2012) esto puede generar que las personas involucradas se vean lastimadas a nivel emocional e incluso físico. Esta situación ha venido en aumento en el contexto nacional y el Ministerio de Educación Nacional (2008) señala que ya se convierte en un motivo de análisis y reflexión para la formulación de políticas públicas.

En este sentido, desde el ámbito educativo, específicamente desde la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, surgen iniciativas para que los estudiantes reflexionen sobre las situaciones que vivencian en sus propios contextos, como es el caso del conflicto escolar. Para Pagés (2004) la enseñanza de las ciencias sociales debe motivar que el estudiante piense críticamente las problemáticas, procurando la formación de un pensamiento social que le permita concebir la realidad como una síntesis compleja y problemáticas, contextualizando la información que recibe y ubicándose en su propia realidad de una manera crítica y participativa (Pipkin, 2009). Esta finalidad de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, puede ser alcanzada a través del diálogo, por medio del desarrollo de habilidades de pensamiento social, las cuales son: la descripción, la explicación, la justificación, la interpretación y la argumentación. Benejam y Quinquer (2000).

En este sentido el objetivo general de la presente investigación es interpretar las habilidades de pensamiento social en una práctica educativa de enseñanza y aprendizaje del

manejo del conflicto escolar apoyada de la realidad aumentada en los estudiantes de séptimo grado de la Institución Educativa Ciudad Cartago.

La investigación es de corte cualitativo, con un enfoque interpretativo. Éste se pregunta por los fenómenos históricos y sociales concretos, es decir por un contexto natural como lo es el aula de clase, respetando su complejidad, particularidad y dinámica. No cuenta con categorías de análisis preestablecidas, sino que estas surgen del ajuste progresivo entre teoría y práctica.

Este documento pretende dar a conocer el proceso y resultados de una reflexión sobre la acción de una práctica educativa particular, por lo que puede permitir a los lectores encontrar elementos para enriquecer a sus propias prácticas reflexivas en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales para la formación de pensamiento social.

El documento está dividido en seis numerales, el primero corresponde al planteamiento del problema que contiene la justificación de la situación que generó la pregunta de investigación, una síntesis de los antecedentes investigativos y del estado del arte. Después se aborda el referente teórico conceptual donde se condensan los planteamientos teóricos en los que se inscribe el problema de investigación. En el tercer numeral se encuentran los objetivos de la investigación. En el cuarto, se ubican el tipo y enfoque metodológico de la investigación, al igual que la estrategia, momentos, técnicas e instrumentos de recolección de información y de análisis de información.

El análisis e interpretación de los resultados de la investigación se sitúa en la sección cinco, allí el lector encontrará los hallazgos. Este numeral se subdivide en el análisis descriptivo de las habilidades de pensamiento social planeadas, el análisis de las habilidades de pensamiento social identificadas en la unidad didáctica desarrollada y el análisis de la práctica educativa realizada. Finalmente se muestran las conclusiones que condensan los aspectos más importantes del análisis y las recomendaciones.

1. Justificación y planteamiento del problema

Una de las características que más distinguen al ser humano, es su capacidad para resolver problemas, en esencia las personas tienen un conjunto de habilidades tanto innatas como aprendidas que las capacitan a la hora de enfrentarse a las diferentes situaciones problemáticas que se presentan en cualquier momento del diario vivir. Un grupo de estos problemas son los conflictos interpersonales, para Rubin, Pruitt y Kim (1994) citados por Chaux (2012), existe un conflicto cuando una de las partes inmersas en él, percibe o cree que sus intereses son incompatibles con los intereses de otra persona.

La forma de resolverlos conflictos puede presentarse de múltiples maneras y la elección de cualquiera de estas posibilidades tendrá consecuencias para las personas implicadas. Siguiendo a Chaux (2012, p. 94) “A veces estas situaciones se manejan de maneras tales que alguna de las partes o ambas, resultan lastimadas emocional o físicamente”. La manera más arbitraria y que genera en las personas más consecuencias negativas, es la imposición de los intereses personales por medio de la violencia y la agresión.

Los contextos educativos como espacios de interacción social, no se encuentran exentos de estas situaciones conflictivas. Los siguientes datos demuestran la situación actual de la problemática:

Chaux, Velásquez, Melgarejo y Ramírez, y el DANE (2006), citado por e Zubiría (2009), menciona que en Bogotá: “Uno de cada dos estudiantes ha sido robado en su colegio (56%) y

uno de cada tres ha sido objeto de golpes y maltrato físico por parte de los compañeros en las instalaciones del colegio (32%)”. Este estudio es retomado por el Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2008) que señala que esa situación “es motivo de análisis y reflexión para las políticas públicas”.

Por otra parte el observatorio sobre violencias escolares, del Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia [UDEA], citado por Rodríguez (2012), plantea que en Medellín, la cuarta parte de la población estudiantil ha sido víctima, en algún momento, de acoso escolar. Frente a esto Rodríguez, (2012) plantea que “muchos alumnos no denuncian la situación por miedo a ser incluidos como posibles víctimas”. Estas cifras que corresponden a dos de los centros urbanos más grandes del país, muestran la situación que se ha venido presentando en varias regiones.

En el Municipio de Cartago (Valle), Pinedo, Vargas, Uribe, y Medina, (2010), hacen referencia al Diagnóstico de Juventud de Cartago (2009) mencionan que el 25,5% de los jóvenes expresa haber sido víctima de algún delito o abuso; “de este modo, uno de cada cuatro encuestados ha estado sometido a algún tipo de delito o abuso, al menos una vez en su vida. Con relación al tipo de delito, 67,8% manifiesta hurto, seguido del acto sexual abusivo (11,3%), acceso carnal violento (9,5%), violencia intrafamiliar (3,0%), tentativa de homicidio (2,3%) mientras lesiones personales y secuestro con 2,1% y 1,2% respectivamente”. Estos datos aunque no están directamente relacionados con la violencia escolar, ponen de manifiesto la vulnerabilidad percibida por los jóvenes en cuanto a convivencia y seguridad en este municipio.

Ante la situación de violencia y agresión escolar expuesta, a nivel nacional el Ministerio de Educación (2006) ha elaborado un programa de competencias ciudadanas que especifica lo que los estudiantes “deberían ser capaces de hacer en términos de convivencia pacífica”, participación democrática, pluralidad y diversidad, así como una prueba nacional de competencias de ciudadanía para evaluar que tanto se están cumpliendo esos estándares en todas las instituciones de educación básica del país. Debido a la descentralización de la educación, no se propuso un currículo nacional que integrara la formación en competencias, se apoyan más bien las iniciativas que surgen en las instituciones educativas con estos intereses.

Igualmente la alianza entre el Organismo No Gubernamental Convivencia Productiva y la Universidad de los Andes (Aulas en Paz s. f.), desarrolla el programa de Aulas en Paz, con el objetivo de poner en práctica los estándares de competencias ciudadanas. Esta propuesta ha hecho énfasis en cuatro tipos de competencias, cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras. (Ramos, Nieto y Chaux, 2007). Este programa, en inicio se desarrolló como programa piloto y se ha extendido en cuatro regiones del país, los resultados obtenidos manifiestan una reducción significativa de los niveles de agresión en las instituciones educativas, “atmósferas más democráticas y mejoramiento significativo en las relaciones familiares de los participantes” (Aulas en Paz s. f.).

Otra iniciativa a tener en cuenta, es el programa de “Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz” que fue adelantado por el CINDE en alianza con la Universidad de Manizales y que en 15 años de ejecución ha estado presente en 14 departamentos del país. El programa, le confiere importancia a las voces de los niños, niñas y jóvenes en torno a la

convivencia y la cultura de la paz. Su propósito es contribuir a los procesos de convivencia pacífica mediante la transformación de los imaginarios y actitudes encontrados, centrándose en el desarrollo del potencial humano (político, ético, afectivo, comunicativo y creativo en la resolución de conflictos); así los participantes pueden fortalecer su capacidad para crear y liderar experiencias de construcción de paz, en sus contextos. Además, sus resultados positivos han sido reconocidos por la UNESCO, el MEN, el BID, entre otros.

A nivel regional, como respuesta a las agresiones escolares, se generó el Proyecto de Fortalecimiento para la Convivencia Democrática en el Valle del Cauca, de la Secretaría de Educación (2008, 2011), que tiene como objetivo “disminuir las diversas expresiones de violencia escolar que se generan como consecuencia de la intolerancia, la injusticia social, la pérdida de valores, la violación de los derechos humanos, que se vive en las instituciones educativas y empezar a sembrar la cultura de la paz”. El programa como tal consiste en orientar a las instituciones educativas en el diseño y desarrollo de programas de educación para la paz, “con el fin de mejorar las competencias ciudadanas, la democracia participativa y el establecimiento de comités para la resolución creativa y pacífica del conflicto en espacios escolares”.

En la Institución Educativa Ciudad de Cartago, donde se realiza la presente investigación, en el año 2010, la Corporación Diocesana desarrolló el proyecto de “Constructores de Paz en tiempos de colegio” cuyo objetivo fue desarrollar competencias ciudadanas, cognitivas, comunicativas, emocionales e integradoras. Dicho proyecto comenzó con una población de 120 jóvenes que se encontraban cursando el grado noveno y continuo hasta que estos estudiantes

estaban en grado once, finalizando con 85 jóvenes. El proyecto fue financiado por Fundacolombia, ONG que trabaja con los recursos de Coca-ColaCompany y la metodología implementada se apoya en el modelo de la Escuela Galán.

En esta misma institución en el año 2011 se realizó una investigación para interpretar las habilidades del pensamiento social en una propuesta didáctica de enseñanza y aprendizaje de Educación Ambiental; con apoyo de la Realidad Aumentada en estudiantes de grado 9. Según los resultados obtenidos, la Realidad Aumentada se convierte en una herramienta tecnológica TIC, para apoyar la exploración de las problemáticas del Ecosistema Bosque Seco Tropical aledaño a la Institución Educativa Ciudad de Cartago. Las habilidades del pensamiento social que se manifestaron en la propuesta didáctica son las mismas diseñadas en la planeación; las cuales tienen particularidades como: la descripción es la habilidad con el primer puesto de presencia en el diseño ejecutado; la explicación, tuvo un comportamiento bajo y medio, ocupando en la ejecución, el segundo puesto. La Interpretación y la Argumentación, son las habilidades que tienen el tercero y cuarto puesto de aparición respectivamente; aunque en la última sesión, tienen valores altos de aparición.

Estos estudios, realizados tanto a nivel nacional como local se centran en la enseñanza y aprendizaje de un conjunto de competencias reflejadas en la acción, (a excepción de la última investigación en habilidades de pensamiento social), sin embargo, Mockus y Cancino (2012) en el prólogo del texto Educación, convivencia y agresión escolar, (Chaux, 2012), mencionan que la academia desde la escuela se resiste a un simple saber hacer, ya que la academia necesita competencias pero no se reduce a ellas, e invita a una relación explícitamente reflexiva con ellas,

pues mediante la reflexión, la discusión racional (la lectura y escritura, la argumentación y deliberación), se preparan y sustentan las acciones transformadoras.

En este sentido, la enseñanza de las Ciencias Sociales posee un papel significativo como respuesta a este propósito de reflexión y discusión racional, cómo lo menciona Vega (2007) citado por Pagés (2009), p.5) quién propone que el propósito fundamental de las Ciencias Sociales debería ser:

“proporcionar instrumentos y mecanismos de análisis que permitan mirar de frente a la realidad contemporánea, no para evadirnos del mundo sino para reconocernos en él, como protagonistas y participantes en el drama de nuestra época y para contribuir a afrontar los dramas mencionados”.

La enseñanza de las ciencias sociales para Pagés (2004), debe animar a los estudiantes a pensar críticamente las problemáticas políticas, sociales y personales y cualquier aspecto de la sociedad, tendiendo a la formación de un pensamiento social en el estudiante que le permita concebir la realidad como una síntesis compleja y problemática, contextualizando la información que recibe y ubicándose en su propia realidad de una manera crítica y participativa (Pipkin, 2009).

Esta finalidad puede ser alcanzada en el diálogo, por medio del desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior como lo mencionan Gil, Buitrago, Arana y Gutiérrez (2011), quienes argumentan la importancia del lenguaje y las habilidades cognitivo-linguísticas en el

aprendizaje del conocimiento social. Entre estas habilidades se pueden distinguir: la descripción, la explicación, la justificación, la interpretación y la argumentación. Benejam y Quinquer (2000).

Para el desarrollo de estas habilidades de pensamiento social en el aula, se pueden utilizar múltiples estrategias didácticas que faciliten dichos procesos comunicativos en la interacción entre profesor-estudiante y estudiante-estudiante, sin embargo dado que en la actualidad se está frente a “niños, familias y escuelas, donde la interacción cultural se encuentra mediada a través de ordenadores y otros tipos de medios digitales, tales como teléfonos móviles, video consolas, cámaras digitales” (Lalueza, Crespo, Camps, 2008), en las dos últimas décadas se han producido avances en lo que concierne a la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación formal y escolar, como lo mencionan Coll, Mauri y Onrubia (2008).

La serie de Informes Horizon que es el producto del Proyecto Horizon del New Media Co, edición Iberoamérica (García, Peña-López, Johnson, Levine & Haywood, 2010), manifiesta que la realidad aumentada es una de las tecnologías que se abren paso en la educación, esta tecnología que hasta hace poco tiempo era experimental, restringida a algunos campos, se convierte en una herramienta accesible a todos. En el horizonte a largo plazo visualizado por el proyecto a cuatro o cinco años se considera que la realidad aumentada y la web semántica tendrán una adopción generalizada, sin embargo la realidad aumentada ya está siendo usada en algunos ámbitos.

La realidad aumentada posibilita transformaciones significativas en la forma en que los estudiantes de distintas disciplinas perciben y acceden a la realidad física. (García et al). Partiendo de estos argumentos podría afirmarse que la realidad aumentada puede facilitar el pensamiento social en los estudiantes al ampliar las posibilidades en que ellos perciben y acceden a situaciones de conflicto escolar.

Por lo anterior la presente investigación se pregunta: ¿Qué habilidades de pensamiento social se identifican en la enseñanza y aprendizaje del manejo del conflicto escolar apoyada en el uso de la realidad aumentada en los estudiantes del grado 7° del Colegio Ciudad Cartago?

2. Referente Teórico Conceptual

En esta parte, se encuentran los referentes teóricos que para esta investigación sustentan los conceptos de conflicto escolar, realidad aumentada, las finalidades de la educación en Ciencias Sociales, el pensamiento social y las prácticas educativas reflexivas.

2.1 Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y sus finalidades

El objeto de estudio de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales ha sufrido transformaciones a través tiempo, en tanto la realidad social se transforma constantemente. En la actualidad la globalización, la competitividad, el relativismo, la diversidad, la transformación en las relaciones humanas, el cambio tecnológico y científico, la incertidumbre frente al futuro, entre otros, son algunos cambios sociales que llevan a replantear los objetivos educativos para estas ciencias (Santiesteban, 2009).

En Colombia el Ministerio de Educación Nacional, en sus Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales considera que estas deben tener por objeto la reflexión de la sociedad, planteando que si bien es importante proporcionar conocimiento de lo social, estos se debe trascender, dado que “los conocimientos de la sociedad cobran sentido cuando se utilizan en la resolución de problemas en la vida cotidiana, puede afirmarse que la formación en ciencias sociales está ligada con la acción ciudadana” (MEN, 2006, p. 101).

El conocimiento social abordado por las ciencias sociales es complejo y por lo tanto su función educativa es la comprensión de la realidad en su complejidad. Para Santiesteban citado por Gutiérrez (2011), su abordaje debe tener en cuenta características como la multicausalidad, el relativismo y la intencionalidad. La multicausalidad, hace referencia a que un acontecimiento social obedece a diversos factores vinculados. La intencionalidad corresponde a los juicios que se hacen sobre estos acontecimientos. El relativismo se relaciona con la característica relativa de la realidad social ya que se encuentra situada espacial, temporal y contextualmente de forma diferente dependiendo de las situaciones. Frente a esta última característica del conocimiento social Benejam y Quinquer (2000, p. 202) manifiestan que “el conocimiento social es un conocimiento relativo, que admite varias respuestas y que hace posible pensar en un mundo y en una sociedad diferente”

Las ciencias sociales deben por lo tanto procurar el sentido de la reflexión y la acción en referencia al conocimiento social, como lo afirma Pagés (2009), que la enseñanza de las ciencias sociales necesita cambios y que su objetivo debería ser “educar ciudadanos comprometidos que sepan lo que están haciendo y lo hagan junto con los demás para construir un mundo más justo, más solidario y mucho más igualitario que el que tenemos actualmente”.

Así, la enseñanza de las ciencias sociales, pretende promover valores o características deseables en los sujetos y la relación con los demás, para modificar la realidad social en la que esta insertos. Por lo tanto, las finalidades de la enseñanza se podrían agrupar en: finalidades culturales, científicas, prácticas, políticas, intelectuales y para el desarrollo personal, las cuales están interrelacionadas para la intervención social (Santiesteban, 2009).

Siguiendo a este autor, las finalidades culturales se refieren a la capacidad del estudiante para reproducir, reinterpretar y transformar la cultura, identificando la identidad colectiva. Las finalidades científicas se remiten a la reconstrucción del conocimiento y a evidenciar actitudes abiertas hacia la investigación. Las finalidades prácticas describen la utilización de los aprendizajes en la vida cotidiana de los estudiantes, favoreciendo la aplicación de los conocimientos. Las finalidades para el desarrollo personal aluden a propiciar la autorregulación para hacer posible la autonomía personal. Y las finalidades políticas apuntan al desarrollo de capacidades para la construcción de democracia. (Santiesteban, 2009).

Por su parte las finalidades intelectuales se orientan a la formación del pensamiento social, es decir, ser conscientes de la racionalidad crítica para comprender la realidad social. En el siguiente acápite se aborda con mayor detalle esta finalidad, involucrando las concepciones de pensamiento social desde otros autores.

2.2 El pensamiento social en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales

Para Pipkin (2009), el abordaje del conocimiento social, debe estar orientado hacia la formación de un pensamiento social en el estudiante, que le permita concebir la realidad como una síntesis compleja y problemática, contextualizando la información que recibe y ubicándose en su propia realidad de una manera crítica y participativa.

Benejam y Quinquer, (2000, p. 204) argumentan que en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales deben existir estrategias orientadas a formar ciudadanos “capaces de distinguir puntos de vista diversos, de captar el relativismo propio del conocimiento social, de desarrollar un pensamiento creativo, divergente y dispuesto a producir ideas nuevas, de tomar decisiones y resolver problemas”. Uno de los objetivos alternativos de la enseñanza de las ciencias sociales ha sido la formación de un pensamiento que permita a los estudiantes juzgar cualquier manifestación humana utilizando argumentos aportados por las ciencias sociales, de esta manera la enseñanza de las ciencias sociales debe animar a los estudiantes a pensar críticamente las problemáticas políticas, sociales y personales y cualquier aspecto de la sociedad. (Pagés, 2004).

Pagés (2004), propone que para el desarrollo de estas capacidades y la formación de pensamientos social se deben tener en cuenta como elementos fundamentales, dos de los tres tipos de conocimientos que se dan en las prácticas educativas. Es decir de los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, los dos últimos les permiten a los estudiantes profundizar en la comprensión de la realidad humana y social.

Siguiendo esta misma línea Benejam y Quinquer (2000, p. 204), manifiestan que es necesario potencializar este pensamiento social, mediante el desarrollo de capacidades como “la valoración e interpretación social, por medio del discurso justificativo, a la comprensión empática de las motivaciones de los agentes sociales y a la confrontación de ideas a través del discurso argumentativo”, habilidades que pertenecen a un enfoque comunicativo desde donde se construye el discurso social con los estudiantes, creando situaciones didácticas que favorezcan

los procesos de interacción y comunicación en el aula, por tal motivo, el uso de la lengua resulta de fundamental importancia en las ciencias sociales.

El uso del enfoque comunicativo como contenido procedimental, promueve el desarrollo de las habilidades cognitivo y lingüísticas según Casas et al(2005), quienes argumentan que la comunicación oral y escrita es esencial para enseñar y para aprender ciencias sociales. Las habilidades de pensamiento social que son habituales en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales son: la descripción, la explicación, la justificación y la argumentación. (Benejam y Quinquer, 2000) (Casas et al, 2005).

Describir es “producir proposiciones o enunciados que enumeren cualidades, propiedades, características del objeto o fenómeno que se describe” Jorba (2000, p. 34), para describir se requiere determinar las variables que sirven para agrupar los elementos que conforman lo que se quiere describir y también organizar la información (Benejam y Quinquer, 2000). Se utiliza la descripción según Cash y Bosch para definir, comparar ordenar, diferenciar o clasificar, dando una idea al interlocutor de la realidad.

La explicación requiere la capacidad de comprender los fenómenos sociales y establecer relaciones entre las informaciones. Según Jorba (2000) estas relaciones deben ser explícitas y causales, pues así el estudiante puede dar sentido a la información que antes se encontraba aislada. “Explicar consiste en producir razones o argumentos de manera ordenada. Establecer relaciones entre las razones o argumentos que lleven a modificar un estado de conocimiento” (Jorba, 2000, p. 38)

Otra habilidad de pensamiento social a tener en cuenta es la justificación, que “va más allá de explicar y requiere validar las razones con el apoyo epistémico de la ciencia mencionando teorías, modelos u otros elementos del corpus de conocimientos de las disciplinas sociales” (Benejam y Quinquer, 2000, p. 216). Para Jorba (2000) la dificultad de esta habilidad está directamente relacionada con la complejidad del corpus de conocimiento de las ciencias sociales. Y la argumentación, que Benejam y Quinquer, (2000) definen como la necesidad de confrontar las propias interpretaciones y autores con otras diferentes, para poner a prueba el conocimiento. “Es interesante considerar la situación que se crea entre los interlocutores que intervienen en una argumentación, porque cada uno de los que intervienen en la situación de comunicación tiene una manera de ser, unas ideas, conocimientos y convicciones, que lo hacen resistente a las argumentaciones del otro” (Prat, 2000, p. 62).

Frente a la justificación y la argumentación Jorba, (2000) señala que estos términos no tienen el mismo significado que en el lenguaje común, sino que se les da sentido cuando se acercan “las representaciones de los alumnos al saber consensuado por la comunidad científica” (Jorba, 2000, p. 43). Es decir, implican necesariamente la interrelación entre las construcciones realizadas por los estudiantes y el corpus del conocimiento de las ciencias, en este caso, las sociales.

Además del enfoque comunicativo, pueden considerarse otros aspectos que contribuyen a la finalidad intelectual de las ciencias sociales, Santiesteban (2009) señala la estrecha relación entre la formación del pensamiento y el aprendizaje conceptual, puntualizando en que un

aprendizaje que pretenda esta finalidad requiere establecer relación con los problemas sociales de los estudiantes, facilitando la resolución de problemáticas concretas.

“Los problemas son en muchos casos conflictos sociales interpersonales o entre grupos o comunidades, por lo tanto, la enseñanza de las ciencias sociales debe enseñar a resolverlos. Si escondemos el conflicto a los niños y niñas estamos creando miedo a la controversia. Este planteamiento ha de permitir al alumnado reconocerse como agente social, con el derecho y con el deber de participar en la construcción de la democracia, en la vida cotidiana y en las decisiones políticas” Santiesteban (2009, p. 61).

La anterior cita evidencia la conexión existente entre el pensamiento social como una de las finalidades de las ciencias sociales y el tema de manejo de conflicto escolar, que además como se mostró en el planteamiento del problema es una problemática que se presenta en la vida cotidiana de los estudiantes.

2.3 Manejo del Conflicto Escolar

En la presente investigación se utiliza el conflicto como concepto enseñable, entendido como aquella situación que surge en la interacción con las otras personas, donde una de las partes inmersas en él, percibe o cree que sus intereses son incompatibles con los intereses de otra persona (Rubin, Pruitt y Kim (1994) citados por Chaux, 2012).

El conflicto hace parte de programa oculto de las instituciones educativas (Girad & Koch, 1997), (Fernández, 1999), es decir que se encuentra en todas partes. Existen tres tendencias institucionales en la manera como se abordan los conflictos (Valderrama, 2001). En la gran mayoría de ellas se ha tenido la tendencia de negar el conflicto, minimizándolo u ocultándolo, otras instituciones se atreven a reconocerlo pero intentan abordarlo de una manera reducida, tratándolos como un problema de carácter individual y desde sus manifestaciones violentas o bien adjudicando sus causas a factores externos a la institución. La minoría de las instituciones no sólo reconoce el conflicto como parte constitutiva de la dinámica institucional, sino que o valoran y adoptan actitudes positivas frente a él, pues lo consideran como una oportunidad para avanzar en los procesos. Para Girad y Koch (1997), el conflicto no es ni positivo, ni negativo, es una condición humana orgánica, un fenómeno natural y potencialmente un suceso positivo, muy frecuentemente surgen problemas no del conflicto mismo, sino de las respuestas que los individuos y las instituciones adoptan frente a él.

La diversidad de conceptualizaciones del conflicto se da según la disciplina que lo aborde. Una de las más frecuentes ha sido ver los conflictos como producto de los comportamientos agresivos. Para Touzard citado por Valderrama (2001), la psicología ha tratado de explicar los comportamientos agresivos asociados al conflicto desde tres grandes premisas: la primera argumenta que las conductas agresivas son debidas a los impulsos o tensiones que se exteriorizan para reducirlas, la segunda, a diferencia de la primera considera que los impulsos no son innatos sino que provienen de una situación externa causante de frustración y finalmente la tercera afirma que la agresión se utiliza de manera instrumental convirtiéndose en un medio gratificante.

En la sociología también se identifican dos grandes tendencias, una considera que el conflicto es una desviación del funcionamiento normal de las sociedades y de los comportamientos humanos, siendo la solución erradicarlos mediante la educación en la comunicación y la comprensión con los otros miembros de la sociedad, si esto no ocurre deben intervenir fuerzas de control externo. Por otro lado, la perspectiva de los llamados teóricos del conflicto, exponen que las situaciones conflictivas son algo inherente al ser humano, forma parte de las dinámicas de las sociedades y hace parte del cambio social (Valderrama, 2001).

Según Girad y Koch (1997) el conflicto se puede ver de cinco maneras, según sus orígenes, fuentes, tipos, creencias y posturas. El primero se refiere a quién está involucrado en el conflicto, puede darse en un individuo (intrapersonal), entre dos o más individuos (interpersonal), dentro de un grupo u organización (intergrupar), o entre dos o más grupos u organizaciones (intergrupar).

Según las fuentes, se trata de la motivación del conflicto, el cual puede estar motivado por ejemplo por los recursos y en esta categoría se distinguen subcategorías como escasas control, acceso, posesiones, territorio, espacio y tiempo. Para Moore (1986) citado por Girard et al., los conflictos se dividen en las siguientes categorías: conflictos por relaciones, valores, datos, intereses o estructuras.

Cuando se trata del tipo, se pueden analizar según su probabilidad de que avance hacia la resolución. Para Moore (1986) citado por Girard et al., pueden ser innecesarios o genuinos,

innecesarios cuando son de relación, valores y datos y pueden resolverse con una simple comunicación y genuinos cuando son de intereses o estructuras y requieren un tipo de resolución de otro nivel.

Girad y Koch (1997) terminan su clasificación, mencionado que cuando se ve el conflicto según sus creencias, hace alusión al tipo de posibilidades aceptadas de resolución, comprendidas o valoradas por los participantes, la cultura afecta la visión de las partes del conflicto y sus metas generales de resolución. Y según su postura, cuando se refiere a lo que dará satisfacción a la hora de resolver el conflicto, es decir sus posiciones, intereses y necesidades.

Paralelo a la anterior clasificación, pueden mencionarse por lo menos, cuatro grandes estrategias para manejar los conflictos según Blake y Mouton (1964), Chaux (2002), Jhonson et al (1995), Rahim (1983), Thomas y Kilmann, (1974), citados por Chaux (2012): 1) evitar o evadir a las personas con quienes se tiene la situación problemática, 2) ceder renunciando a los intereses personales para conservar la relación, 3) intentar buscar acuerdos que favorezcan los intereses personales sin afectar la relación, y 4) la imposición de los intereses personales sin mostrar consideración por la relación con quien se tiene el conflicto, esta última manera de resolverlos es la que se ve reflejada en los casos de violencia y agresión, donde puede evidenciarse que no existe un reconocimiento del “otro” como igual en dignidad y derechos, es quizás la manera más arbitraria y que genera en las personas más consecuencias negativas.

Las estrategias para la resolución de conflictos van desde la mediación de los mismos hasta el entrenamiento en habilidades para enfrentarlos constructivamente. La mediación es una

técnica utilizada para la resolución de los conflictos en la cual un tercero neutral ayuda a buscar un acuerdo en beneficio mutuo (Chaux, 2012).

El conflicto escolar al hacer parte natural de las relaciones interpersonales, se presenta en todas las instituciones educativas, por lo que su abordaje ha causado preocupación. Por esta razón, se propone desarrollar el tema de conflicto escolar de una forma que permita potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que se plantea la utilización de la Realidad Aumentada, que hace parte de las TIC.

2.4 Enseñanza, Aprendizaje y TIC

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación [TIC], han incursionado en todos los ámbitos de la vida de las personas, y el escenario educativo no es ajeno a esta realidad. Coll, Mauri y Onrubia (2008) señalan su potencial para aportar a las prácticas educativas y el proceso de enseñanza – aprendizaje, pero también muestran que este impacto sólo se produce dependiendo del uso y las circunstancias en que éstas se incorporen.

Puede decirse, que el potencial de las TIC frente a la educación, siguiendo estos autores, es que facilitan el acceso a la información suprimiendo barreras espaciales y temporales, su naturaleza simbólica las convierte en herramientas que facilitan los proceso de pensamiento, ya que cumplen un rol de mediación entre los proceso inter e intra-psicológicos y las relaciones entre los estudiantes, docentes y contenidos. “Las TIC digitales permiten crear entornos que integran los sistemas semióticos conocidos y amplían hasta límites insospechados la capacidad

humana para (re)presentar, procesar, transmitir y compartir grandes cantidades de información con cada vez menos limitaciones de espacio y de tiempo, de forma casi instantánea y con un coste económico cada vez menor” (Coll y Martí, 2001, citados por Coll, Mauri y Onrubia, 2008).

Las TIC como elementos mediadores; es decir cuando se convierten en “instrumentos psicológicos” en el sentido vigostkiano de la palabra según Kouzolin (1998) citado por Coll et al (2007); permiten mediar: la actividad propia para representar, procesar, transmitir y compartir información y la actividad ajena desde las interacciones y los intercambios comunicativos entre los participantes. Estos hechos constituyen los principales argumentos que sustentan la utilización de las TIC en la unidad didáctica de la presente investigación. No obstante, debe tenerse en cuenta que este potencial de las TIC sólo se hace efectivo “cuando estas tecnologías son utilizadas por los alumnos y profesores para planificar, regular y orientar las actividades propias y ajenas, introduciendo modificaciones en los procesos intra e inter-psicológicos implicados en la enseñanza y el aprendizaje” (Coll, Mauri y Onrubia, 2008).

El desarrollo de la unidad didáctica en torno al concepto de conflicto, se apoya específicamente en la Realidad Aumentada [RA], pues esta es una de las tecnologías que se presenta con más potencial, como instrumento para promover el aprendizaje. Según la Fundación Telefónica (2011), con la RA la información del mundo real se complementa con la digital, permitiendo la superposición, en tiempo real, de imágenes o información generados virtualmente, sobre imágenes del mundo real.

En el campo educativo la RA posibilita nuevas formas de interacción con lo real, desde una aproximación más holística a los contenidos por parte de los estudiantes, generando experiencias, situándolos en diferentes lugares y tiempos, permitiendo visualizar diferentes escenarios (Fundación Telefónica, 2011). Sus usos pedagógicos se han dado en los libros y su activación para mostrar partes del cuerpo, calcular volúmenes o aprendizaje de idiomas. También se ha utilizado en juegos, en el modelamiento de objetos y en las aplicaciones para móviles. “Sin duda todas estas aplicaciones son tremendamente didácticas y por lo tanto de gran ayuda en la labor de enseñar y de aprender”. (Fundación Telefónica, 2011, p. 35).

En este orden de ideas la realidad aumentada mantiene al usuario en contacto con la realidad al tiempo que interactúa con objetos virtuales, complementando su visión sobre los aspectos que vive en su cotidianidad. Por lo que debe valorarse su potencial para “influir tanto en los procesos cognitivos como en los procesos sociales implicados en el aprendizaje.” (Coll, Engel y Bustos, 2008)

El referente teórico abordado hasta aquí, ha mencionado las finalidades de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, centrando su mirada en las finalidades intelectuales y la elección del manejo del conflicto escolar, como un contenido que permite a los estudiantes establecer relación con problemas sociales concretos y propios de su entorno, con apoyo de la realidad aumentada. A continuación se hará referencia al tipo de práctica educativa que podría favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje y la formación de pensamiento social.

2.5 Prácticas educativas reflexivas y diálogo reflexivo

El concepto de prácticas educativas tiene su origen en Dewey (1989) a principios del siglo XX, citado por Gutiérrez (2011), quien centra la atención en el aprendizaje basado en la acción, en el cambio de objetivos y metas rígidas, por procesos mucho más flexibles y naturales, donde la reflexión, las ideas y la fijación de lo aprendido toman un papel más relevante en los procesos educativos. Conformando una integralidad entre mente y cuerpo donde los problemas y proyectos reales generan hábitos de aprendizaje reflexivos en ambientes, centrados en el diálogo sobre la acción (Gutiérrez, 2011).

La conexión entre lo práctico y la reflexión, está mediada por cinco aspectos para Dewey: una auténtica situación de experiencia, una situación problemática auténtica, información y observación de la situación, indicadores de solución proporcionados por el aprendiz, oportunidades de poner a prueba estas ideas mediante la ejecución, dejando claro el significado y descubriendo su validez, examinando de manera activa, las creencias, juicios y supuestos, para llegar a conclusiones justificadas, proceso que constituye el pensamiento social (Gutiérrez, 2011).

A partir de este enfoque se han desarrollado diversas teorías como las de Schön citado por Bronckbank (2009) quien identificó que en la interacción entre profesores y estudiantes se desarrollaba una reflexión sobre la práctica que tenía que sostener el aprendizaje y a su vez reforzaba la misma práctica, por ejemplo observó que en las facultades de medicina los clínicos realizaban prácticas con sus estudiantes que podrían denominarse como prácticas “desviadas”,

pues se ocupaban de cuestiones que no surgían en las aulas, pero que eran necesarias para la comprensión, los saberes y la práctica real en el aula. Es decir que los estudiantes aprendían escuchando, observando, haciendo y disponiendo de una supervisión directa de su hacer, trascendiendo los aspectos conceptuales.

Posteriormente Bronckbank retoma los conceptos de Schön sobre “reflexión sobre la acción” y la reflexión en la acción”, la primera manifiesta la interacción entre, la acción, el pensamiento y el ser. La segunda muestra la proximidad entre la reflexión en la acción, presentándose de manera contigua, de allí surge la expresión de que el profesional “piensa sobre la marcha”. Para Bronckbank (1999, p. 88) “el aprendizaje como proceso social es crítico sobre el mismo procedimiento de aprendizaje”, pues el aprendiz no sólo reflexiona sobre su propio aprendizaje sino también con otros, destacándose la relevancia de las relaciones con los mismos. Lo más importante de la relación que se crea entre el profesor y estudiante es el diálogo, diálogo de características reflexivas, en esta relación se trabaja juntos construyendo significados.

El diálogo reflexivo tiene ciertas características que lo diferencia del diálogo convencional que se produce en las relaciones sociales y cuya intención consiste en proporcionar un contexto para el aprendizaje reflexivo y apoyarlo (Bronckbank, 1999). Para que dicho diálogo se produzca se necesitan algunos requisitos: el carácter consciente, el contexto, la intencionalidad, los procedimientos y a su vez, las formas de diálogo. (Gutiérrez, 2011).

El carácter consciente hace referencia a las percepciones, creencias, supuestos, formas de construir y actuar sobre la experiencia (Gutiérrez, 2011), el diálogo reflexivo es intencional en

cuanto son actos explícitos que tienen una finalidad educativa, en este tipo de diálogo se debe dejar muy clara cuál es la intencionalidad de la interacción. La importancia de conocer los propósitos es prestar una atención consciente de los medios para llegar a estos fines, identificando la congruencia (Bronckbank, 1999).

El diálogo reflexivo tiene un procedimiento que se refiere al modo de realizar una tarea, en la relación entre la tarea y la práctica, la tarea responde a la pregunta de qué se hace y el procedimiento responde a la pregunta del cómo se hace. En muchas ocasiones el procedimiento no es tenido en cuenta, relegando la importancia de este en hacer consciente la práctica. El contexto se refiere a los aspectos individuales, sociales y culturales del aprendizaje como fenómeno social y al mismo tiempo individual, y por último las formas de diálogo intencionado son las interactivas y reciprocas, que promuevan la construcción conjunta. (Gutiérrez, 2011).

A partir de los argumentos expuestos anteriormente, podría decirse que las prácticas educativas reflexivas, favorecen la reflexión de los docentes y estudiantes sobre sus actuaciones en el aula y sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, permitiéndoles asumir una actitud crítica y la capacidad para actuar en su realidad social, lo que conecta estas prácticas con el pensamiento social.

3. Objetivos

3.1 Objetivo General

Interpretar las habilidades de pensamiento social en una práctica educativa de enseñanza y aprendizaje del manejo del conflicto escolar apoyada de la realidad aumentada en los estudiantes de séptimo grado de la Institución Educativa Ciudad Cartago.

3.2 Objetivos Específicos

- Identificar las habilidades de pensamiento social, planeadas en la unidad didáctica en torno al concepto de manejo de conflicto escolar, apoyada en la realidad aumentada.

- Identificar las habilidades de pensamiento social en una práctica de enseñanza y aprendizaje en torno al concepto de manejo de conflicto escolar, apoyada en la realidad aumentada.

- Analizar y contrastar las habilidades de pensamiento social planeadas con las identificadas en una práctica de enseñanza y aprendizaje en torno al concepto de manejo del conflicto escolar, apoyada en la realidad aumentada.

4. Metodología

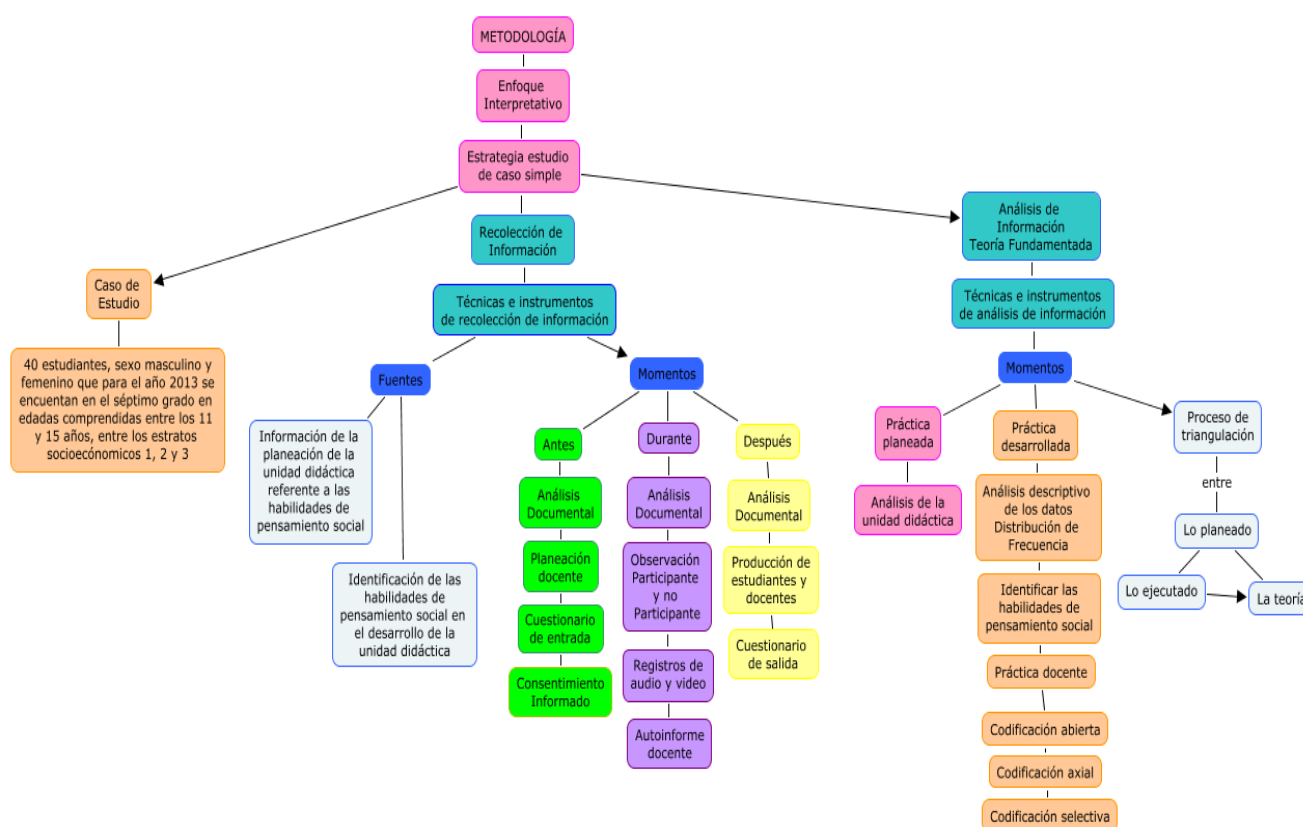
Teniendo en cuenta que el objetivo general de esta investigación es interpretar las habilidades de pensamiento social en la enseñanza y aprendizaje del manejo del conflicto y que esta práctica se desarrolla en el aula de clase, se hace necesario adoptar un enfoque metodológico interpretativo que permita identificar, analizar e interpretar el objeto de estudio en su complejidad.

Según Riveros (2012) el enfoque interpretativo se pregunta por los fenómenos históricos y sociales concretos, es decir se pregunta por un contexto natural como lo es el aula de clase, respetando su complejidad, particularidad y dinámica, permitiendo profundizar en una unidad didáctica completa en torno al concepto de manejo de conflicto, que constituye la unidad de análisis de ésta investigación.

Un estudio de enfoque interpretativo no cuenta con unas categorías de análisis preestablecidas, sino que estas surgen del ajuste progresivo entre teoría y práctica, es decir, a través del proceso de triangulación. Para André citado por Cifuentes (2004), algunas características de un estudio interpretativo son que utilizan distintos puntos de información, por lo que la validez y la confiabilidad de los datos se alcanza con el uso de técnicas como la triangulación y que trata de reflejar la realidad de forma completa y profunda, describiendo la multiplicidad de dimensiones presentes en la situación estudiada, considerándola como un todo, pero sin dejar de enfatizar en las circunstancias específicas que se dan en ellas.

Para la consecución de los objetivos de esta investigación, la concepción metodológica corresponde al enfoque interpretativo como se mencionó anteriormente, la estrategia al estudio de caso simple y el procedimiento tiene en cuenta unas técnicas e instrumentos de recolección de información y unas técnicas e instrumentos de análisis de información, como puede verse en el siguiente esquema:

Esquema 1. Síntesis del proceso metodológico



Fuente: Esquema elaborado a partir del documento de trabajo de “Elementos para la elaboración de informes finales de investigación” de Martha Cecilia Gutiérrez.

4.1 Estrategia Metodológica

La estrategia a utilizar es el estudio de caso simple, dado que esta corresponde al enfoque que sustenta la concepción metodológica. Para Yin (2009), un estudio de caso se prefiere entre otras características cuando se centra en un fenómeno contemporáneo dentro de un contexto en la vida real. El hecho de que se considere un método casuístico, orientado a la descripción, análisis e interpretación de una práctica de enseñanza-aprendizaje en este caso en Ciencias Sociales, implica, que no se tienen pretensiones de generalización, sino que busca profundizar y develar las dinámicas interaccionales de las personas involucradas, el contexto en el que están insertos, la planeación del desarrollo de un proceso educativo, los aprendizajes de los estudiantes, el desarrollo de habilidades del pensamiento social, entre otros.

El caso de estudio son 40 estudiantes, de sexo masculino y femenino, que para el año lectivo 2013 cursan el grado séptimo de la Institución Educativa Ciudad Cartago de ese municipio. Los adolescentes se encuentran en una edad comprendida entre los 11 y 15 años, la mayoría reside en los barrios La Arenera, El Azufral, La loma de la Virgen, La Platanera y Puerto Caldas, que corresponden a estratos 1, 2 y 3, lo que denota dificultades a nivel socioeconómicas (Pinedo et al, 2010). Además están expuestos a riesgos sociales pues en su contexto comunitario existe presencia de tráfico y consumo de sustancias psicoactivas, armas, violencia intrafamiliar y social, prostitución, entre otros. A nivel interaccional los y las adolescentes utilizan la violencia como medio de resolución conflictos, existiendo presencia de

discusiones, agresiones físicas, maltratos verbales y psicológicos en el ámbito educativo, según datos de la Coordinación y Orientación Escolar de la Institución Educativa (2011).

En este contexto surge la necesidad de realizar investigaciones sobre posibles rutas que estos estudiantes puedan construir y transitar para comprender y transformar su contexto y las relaciones que establecen con los demás. La investigación centra su mirada en interpretar las habilidades de pensamiento social en una unidad de análisis, que como se dijo anteriormente es la unidad didáctica completa del concepto de manejo de conflicto escolar.

4.2 Procedimiento

A continuación se explicitarán las técnicas e instrumentos de recolección y de análisis de información como parte del proceso metodológico. Ambos se describirán en tres momentos, el proceso de recolección de información se abordará desde el antes, durante y después con respecto al desarrollo de la unidad didáctica y el proceso de análisis de información desde la práctica planeada, la práctica desarrollada y el proceso de triangulación.

4.2.1 Técnicas e instrumentos de recolección de información

Antes del desarrollo de la unidad didáctica.

En el momento previo al desarrollo de la unidad didáctica se realiza la aplicación del cuestionario de entrada para facilitar el conocimiento mutuo y conocer las motivaciones, expectativas y objetivos de los estudiantes previo a la ejecución de la unidad didáctica (Anexo1).

Igualmente se obtiene la firma un formato de consentimiento informado, donde se hace explícito a los padres o acudientes de los estudiantes, que éstos participarán en el desarrollo de una unidad didáctica que será susceptible de investigación, donde las sesiones serán grabadas en audio y video, es en este punto donde se invisibilizan las cámaras para que no interfieran en lo más mínimo con el ambiente natural del aula y también se obtiene la planeación escrita de la unidad didáctica que realizan las docentes.

Durante el desarrollo de la unidad didáctica

Durante el desarrollo de cada una de las sesiones de la unidad didáctica, se realizan las grabaciones de audio y video que posteriormente, mediante la técnica de la observación permiten identificar las actuaciones verbales y escritas de estudiantes y docentes, así como las interacciones entre docentes y estudiantes y entre estudiantes. Para esta observación se hace necesario realizar el registro escrito de las videograbaciones y audiograbaciones, por lo que se transcribe lo encontrado en éstas, respetando la temporalidad y el lenguaje verbal y no verbal de los participantes. Posteriormente, a través de la técnica de análisis documental se revisan estas transcripciones y los autoinformes docentes, al salir de cada sesión las docentes realizan un auto – informe, que responde a las preguntas de: ¿Cómo se han cumplido las expectativas y objetivos planeados?, y ¿Qué logros y dificultades se dieron en la sesión? (Anexo 2).

Después del desarrollo de la unidad didáctica.

Finalmente para la organización del corpus documental, se agrupan los instrumentos donde se encuentra la información obtenida y los materiales complementarios, como son la producción docente y estudiantes y las evidencias de la evaluación.

4.2.2 Técnicas e instrumentos de análisis de información

En esta fase se procede al análisis de la información del corpus documental, conformado por la planeación docente, las transcripciones de registro de audio y video, los autoinformes docentes y las producciones escritas de docentes y estudiantes, en tres momentos, la práctica planeada, la práctica desarrollada y el proceso de triangulación.

El análisis de la planeación de la unidad didáctica (Anexo 3) se realiza siguiendo a los autores Zabala (2008), Casas, Bosch y González (2005) y Benejam y Quinquer (2000). Posteriormente, se analiza lo ocurrido en el aula de clase, que se encuentra registrado en el corpus documental que corresponda al desarrollo de la unidad didáctica, para identificar evidencias de las habilidades de pensamiento social en las y los estudiantes. Inicialmente se realiza un análisis que involucra procesos estadísticos descriptivos como son las tablas de frecuencia, que permite al investigador identificar el número de veces que se repite una característica en una población y que se evidencian posteriormente en gráficas estadísticas.

Después se analiza la práctica misma, a través del proceso de codificación: abierta, axial y selectiva, el cual se explica en el análisis e interpretación de resultados. El análisis sigue la teoría fundamentada de Corbin y Strauss (2008), que corresponde a un método interpretativo de la realidad a través de la recolección y análisis sistemático de datos y la continua interacción con la teoría. La característica central de esta estrategia investigativa es el método general de análisis comparativo constante entre los datos y la teoría que va emergiendo.

Finalmente se contrasta la información analizada a través del proceso del proceso de triangulación, en un ir y venir entre lo planeado, lo ejecutado y la teoría.

5. Análisis e interpretación de resultados

En este capítulo se presenta el análisis descriptivo de las habilidades de pensamiento social planeadas en la unidad didáctica en torno al concepto de conflicto escolar, posteriormente se presenta el análisis de las habilidades identificadas en la unidad didáctica, para pasar al análisis de la práctica desarrollada como tal, según la teoría fundamentada de Corbin y Strauss (2002). Finalmente se presentará el análisis y contrastación utilizando la técnica de triangulación de la práctica planeada, desarrollada y la teoría teniendo, en cuenta las habilidades de pensamiento social y la práctica educativa en sí misma.

5.1 Análisis descriptivo de las habilidades de pensamiento social planeadas

La unidad didáctica se planea desde el enfoque socio-constructivista; uno de sus principios es la interactividad, que hace referencia a las interacciones que se suscitan en el aula, mediadas por el lenguaje y el habla, en estas relaciones el docente debe realizar una transposición didáctica para adecuar los contenidos científicos a los contenidos enseñables, así mismo, proporciona ayudas ajustadas para que los estudiantes interioricen un saber desde sus particularidades (Vigotsky, 1989).

De igual manera en la planeación se tuvo en cuenta los postulados sobre la finalidad de la educación social para generar pensamiento social de Santiesteban (2011) citado Gutiérrez, Buriticá y Rodríguez (2011), para quien el pensamiento social significa ser conscientes de la capacidad crítica para comprender la realidad social. El desarrollo de esta capacidad crítica

necesita de un currículo basado en problemas, estos son en muchos casos conflictos sociales o interpersonales que las ciencias sociales deben enseñar a resolver, esta capacidad permite al estudiante reconocerse como agente social con el derecho y deber de participar en la democracia.

La unidad didáctica se titula: “Hablando nos entendemos” y su objetivo general es: Comprender el conflicto escolar como una oportunidad para aprender y fortalecer las relaciones interpersonales, se utilizó como estrategia el estudio de caso que les permitía problematizar situaciones cotidianas, involucrando la realidad aumentada como herramienta tecnológica.

El Conflicto Escolar constituye el tema de la unidad didáctica, para ser desarrollado en 6 sesiones, cada una con una duración de una hora y quince minutos. La planeación de la unidad didáctica se presenta en una matriz (Anexo 3), donde se relaciona el objetivo específico de cada sesión, los contenidos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal que se pretenden desarrollar, seguidos de las estrategias que se utilizan para su desarrollo, el uso de las TIC, la evaluación de los contenidos, las tareas extra-clase que deben realizar los estudiantes y los materiales requeridos. Estos últimos se distribuyen en físicos (documentos de apoyo, fotocopias de documentos utilizados en clase, hojas, lápices, lapiceros, borrador, sacapuntas) y tecnológicos (video beam, cámara filmadora, grabadoras de voz, computador con cámara, marcas de realidad aumentada y web).

Cabe señalar que para la construcción del objetivo específico y los contenidos procedimentales se tienen en cuenta los Estándares de Competencias Básicas en Ciencias Sociales, Competencias Ciudadanas y las Orientaciones Generales para Educación en Ciencia y

Tecnología propuestos por el Ministerio de Educación Nacional. Igualmente a lo largo de las sesiones se encuentra que los objetivos específicos pretenden responder inicialmente a la problematización del caso y posteriormente propiciar la identificación de una habilidad de pensamiento social, así: Sesión 1 – Problematización del Caso, es decir que los estudiantes reconozcan el caso como una situación de la cotidianidad Sesión 2 – Descripción, el objetivo de esta sesión es describir las características del caso de conflicto escolar problematizado. Sesión 3,– Explicación, el objetivo es explicar el caso de conflicto escolar problematizado, Sesión 4 – Interpretación, el objetivo de esta sesión es interpretar el caso de conflicto escolar problematizado Sesión 5 – Argumentación, el objetivo que corresponde a esta sesión es argumentar el caso de conflicto escolar problematizado, desde la justificación y de las razones y opiniones con el ánimo de convencer. Sesión 6 – Socialización, el objetivo que corresponde a esta sesión es socializar los aprendizajes derivados del proceso realizado con el caso problematizado.

A continuación se mostrarán sesión por sesión los aspectos relacionados en la matriz de planeación:

Sesión Uno:

Los contenidos que se tienen en cuenta para esta sesión son, a nivel conceptual: identificar el concepto de conflicto escolar y la realidad aumentada. Por constituir el inicio del desarrollo de la unidad didáctica se propone, desde lo procedimental elaborar el contrato didáctico y la aplicación del cuestionario de entrada a los estudiantes para conocer sus motivaciones, expectativas e intereses. A nivel actitudinal se planea motivar la participación en

la construcción de normas para la convivencia y la realización de las actividades propuestas en clase.

Para esto, las docentes realizan una introducción donde se explica el concepto de conflicto y el desarrollo de los contenidos procedimentales. Ya que se planea la utilización de la estrategia de estudio de caso, se presenta el mismo en realidad aumentada y posteriormente se problematiza, de tal forma que los estudiantes se sientan reconocidos en él. La evaluación se enfoca en la participación de los estudiantes en algunas de las actividades propuestas. Finalmente la actividad extra-clase corresponde hacer una lectura sugerida por la docente y subrayar lo que más les llamó la atención.

Sesión Dos:

Los contenidos para esta sesión son, conceptual: dar cuenta de las características de la situación, procedimental: retroalimentar la tarea propuesta en la clase anterior y reconocer que los fenómenos estudiados pueden observarse desde diferentes puntos de vista; y como contenidos actitudinales compartir y acatar las normas que ayudan a regular la convivencia en los grupos sociales a los que pertenece y la realización de las actividades propuestas en clase.

Para esto se propone que las docentes expliquen el concepto de descripción, utilizando una presentación enriquecida con la problematización del caso de la sesión anterior en realidad aumentada. Después se organiza la clase en grupos para la resolución de preguntas críticas, como, ¿Quiénes son los protagonistas?, ¿Qué hizo cada protagonista?, ¿Cómo son esas personas?, ¿Qué circunstancias contribuyeron a que ellos reaccionaran así?, donde los

estudiantes den cuenta de las características del caso e invitarlos a que incluyan otras preguntas. La evaluación se centra en el contenido conceptual y en el trabajo grupal. Como actividad extracurricular se propone investigar en la web o libros posibles las causas y consecuencias del conflicto escolar.

Sesión Tres:

Para explicar el caso de conflicto escolar se propone que los estudiantes identifiquen las relaciones entre las características del caso de conflicto escolar. A nivel procedimental se contempla retroalimentar la tarea propuesta en la sesión anterior y como contenido actitudinal, la participación en el trabajo grupal y la expresión de puntos de vista en el trabajo por subgrupos.

Para el desarrollo de los contenidos se propone como actividades que el docente realice una introducción donde se aborde la explicación, utilizando la realidad aumentada y mostrando ejemplos de causas, consecuencias y relaciones que se presentan en una situación, seguido del trabajo por subgrupos para la resolución de preguntas críticas. La evaluación se centra en los resultados de dicha actividad grupal.

Sesión Cuatro:

Para esta sesión se aborda como contenido conceptual interpretar una situación problematizada reconociendo la importancia de los aportes de los demás; como contenido procedimental la participación en el trabajo grupal y como contenido actitudinal la escucha y participación en el trabajo por subgrupos.

Las actividades planeadas para el desarrollo de estos contenidos, fueron una introducción por parte de la profesora que incluyera el abordaje de las diferentes estrategias para manejar el conflicto escolar y la habilidad de la interpretación, seguido de un trabajo en grupo para la resolución de preguntas críticas para que los estudiantes expresaran sus opiniones, se escucharan y tomaran posición sobre el caso. La evaluación se centra en los resultados del trabajo en grupo y como actividad extraclase se propone realizar un resumen que no supere una página sobre los pasos que se han seguido hasta ahora en el análisis del caso.

Sesión Cinco:

En esta sesión se pretende que los estudiantes organicen razones para justificar las opiniones personales con el ánimo de convencer a otros. Es decir, que planteen argumentos coherentes y lógicos para justificar sus opiniones. Como contenido procedimental se consideró la retroalimentación de la actividad extraclase propuesta en la clase anterior y como contenido actitudinal la identificación de los pasos que ha tenido el proceso de abordaje del caso. Se propone una autoevaluación del estudiante con respecto a los tres tipos de contenidos de esta sesión. Respecto al contenido conceptual la docente realiza la heteroevaluación observando si el estudiante tiene en cuenta elementos teóricos y coherentes para argumentar su postura.

Las actividades para el desarrollo de los contenidos son una introducción que contenga la explicación de la argumentación, después el trabajo individual escrito por parte del estudiante para la construcción de argumentos con base en las preguntas críticas. Por último, el trabajo grupal para la socialización de argumentos con base en el ejercicio personal, para la elección en grupo de los argumentos que tengan mayor solidez. La actividad extraclase de esta sesión

consiste en preparar la socialización del abordaje del caso, retomando cada sesión y los productos que se construyeron en ellas.

Sesión Seis:

El objetivo específico de esta sesión es socializar los aprendizajes derivados del proceso realizado con el caso problematizado. El contenido conceptual es comprender el conflicto como una oportunidad para aprender y fortalecer las relaciones interpersonales, el contenido procedimental es que el estudiante exprese sus aprendizajes y el actitudinal es que integre los pasos que ha tenido el proceso de abordaje del caso. Las actividades propuestas para el desarrollo de estos contenidos son: socialización del abordaje del caso, retomando cada sesión y los productos que se construyeron en ellas.

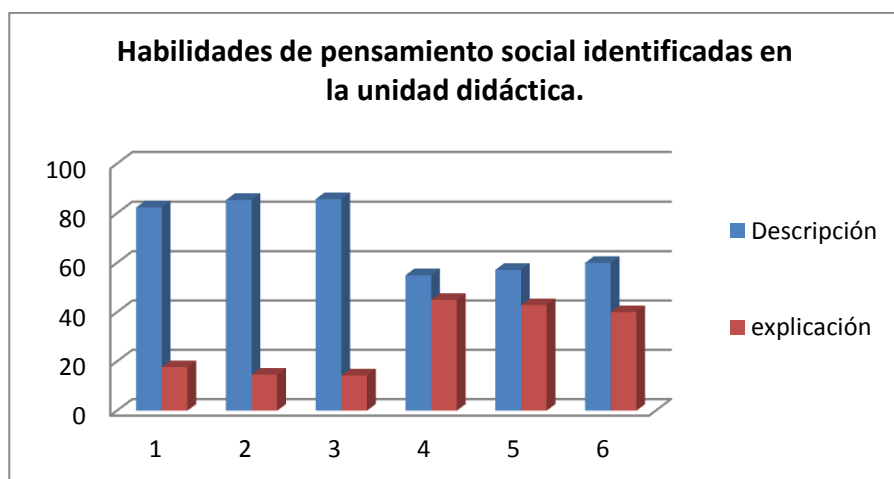
Evaluación general del proceso (coevaluación y heteroevaluación) y aplicación del cuestionario final. En cuanto al uso de las TIC se propone la presentación de los resultados de cada sesión y experiencias significativas del proceso, en realidad aumentada como la proyección de las imágenes.

Finalmente la evaluación se centra en la integración de todo el proceso de la unidad didáctica, comprendiendo el conflicto como una oportunidad para aprender y fortalecer las relaciones interpersonales.

5.2 Análisis de las habilidades de pensamiento social identificadas en la unidad didáctica desarrollada.

Partiendo de la transcripción de las sesiones y teniendo en cuenta la conceptualización de las habilidades de pensamiento social propuesta por Benejam y Quinquer (2000). Se identificaron las veces en que se evidenció la descripción, la explicación, la interpretación y la argumentación, en el discurso de los estudiantes y con estos datos se hizo un análisis de frecuencia. A continuación se presentarán las habilidades de pensamiento social identificadas en cada sesión y el estado general de las mismas lo largo de la unidad didáctica.

Gráfica 1. Frecuencia de las habilidades de pensamiento social identificadas en cada una de las sesiones de la unidad didáctica.

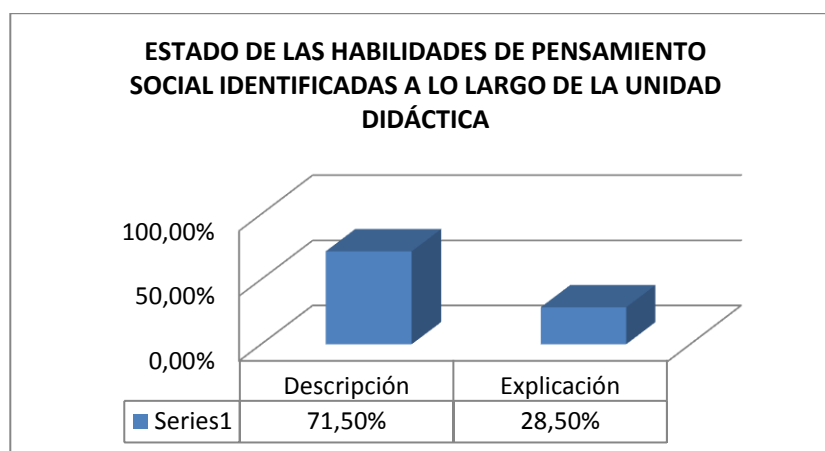


Fuente: Transcripciones de los registros de audio y video.

En esta gráfica se puede observar que la habilidad de pensamiento social de descripción tuvo un porcentaje de aparición en todas las sesiones por encima del 80%, sin embargo en las últimas 3 sesiones su porcentaje descendió por debajo de este valor. Por el contrario la habilidad de pensamiento social de la explicación en las 3 primeras sesiones tuvo porcentajes no mayor al 20%, que fueron superados con porcentajes mayores en las últimas sesiones.

La siguiente gráfica muestra lo que sucedió con cada una de las habilidades en la unidad didáctica.

Gráfica 2. Estado general de las habilidades de pensamiento social identificadas a lo largo de la unidad didáctica.



Fuente: Transcripciones de los registros de audio y video.

En toda la unidad didáctica la habilidad de descripción se presenta con un porcentaje de 71.5%, la habilidad de explicación fue la segunda habilidad que más se presentó, con un porcentaje de 28.5% del total de habilidades identificadas. Las habilidades de pensamiento social de la descripción y la explicación, según los datos cuantitativos fueron las únicas que se identificaron en la práctica educativa.

Por medio de análisis de frecuencia, se identifica que las habilidades de descripción y explicación fueron evidencias a lo largo de la unidad didáctica, con un mayor porcentaje de aparición la descripción que la explicación. A continuación se presentará el análisis de la práctica educativa desde un enfoque interpretativo.

5.3 Análisis de la práctica educativa realizada

El proceso de análisis de la práctica educativa se realizó con base en la teoría fundamentada de Corbin y Strauss (2008), que corresponde a un método interpretativo de la realidad, a través de la recolección y análisis sistemático de datos y su continua interacción con la teoría. La característica central de esta estrategia investigativa es el método comparativo constante entre los datos y la teoría que va emergiendo. Busca comprender los acontecimientos sociales por medio de un proceso de codificación, el cual se realizó en tres momentos. Un primer momento que corresponde a la codificación abierta que consistió en tomar el corpus documental, dividiendo los datos, clasificándolos teniendo en cuenta diferencias y similitudes y asignándoles un código. Posteriormente se realizó una codificación axial donde se establece relaciones entre los códigos hasta llegar a la categoría emergente “Una práctica educativa no dirigida en el

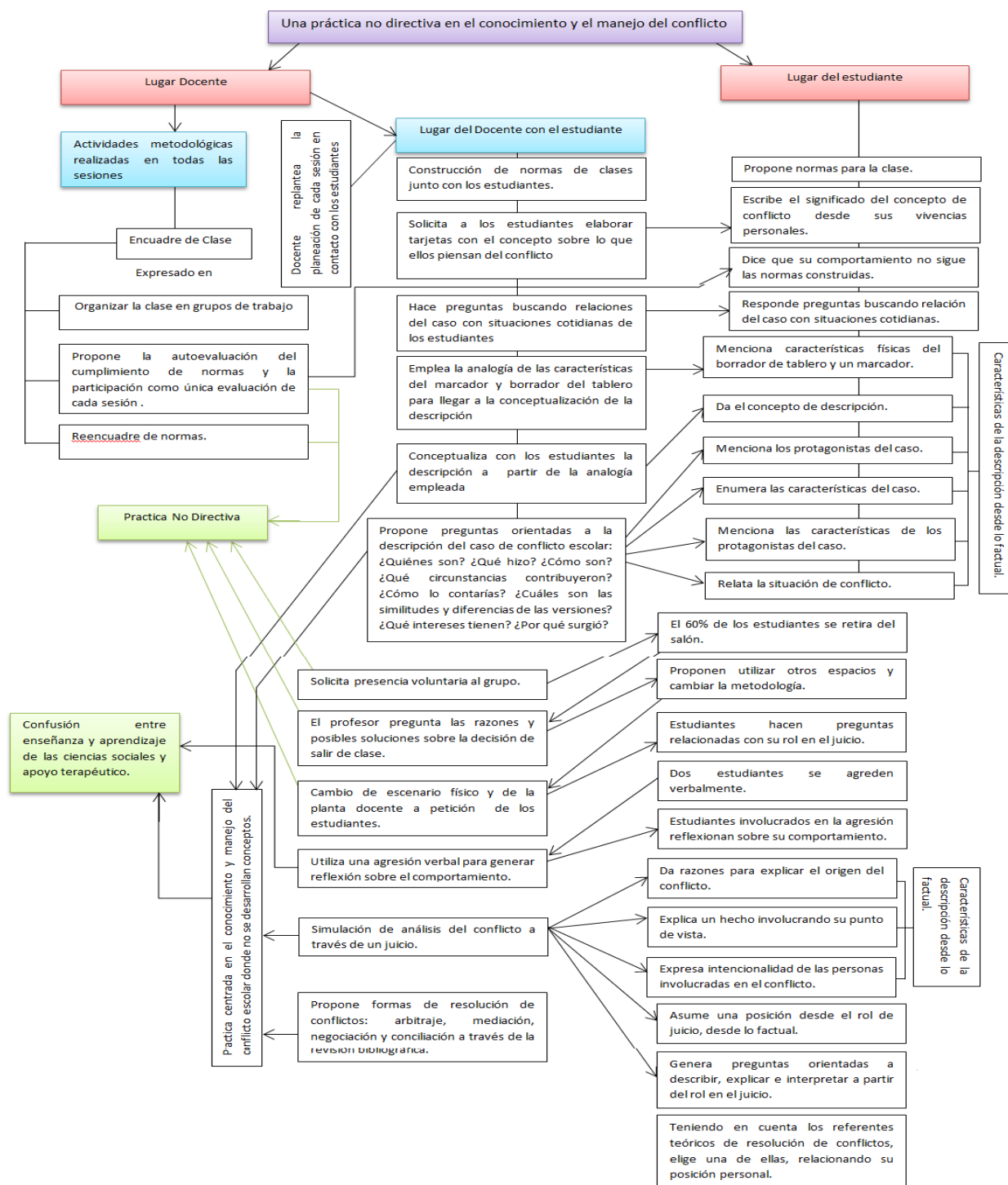
conocimiento y el manejo del conflicto escolar” con sus conceptos, incidentes y características. Finalmente se realizó una categorización selectiva donde se interpreta y se da sentido a los hallazgos.

5.3.1 Descripción del Esquema.

El Esquema No. 2 corresponde al árbol categorial que tiene por nombre “Una práctica no directiva en el conocimiento y el manejo del conflicto escolar”, en el cual se muestra el resultado de la codificación axial.

El nombre del esquema se debe a la categoría emergente que se encuentra en la parte superior, desde la que se desprenden al lado izquierdo, el lugar del docente con las actuaciones realizadas en la práctica, que conforman el proceso de enseñanza y al lado derecho, el lugar del estudiante donde pueden observarse en forma vertical las actuaciones de los mismos que conforman el proceso de aprendizaje.

Esquema 2. “Una práctica no directiva en el conocimiento y el manejo del conflicto escolar”



Fuente: La transcripción de las sesiones del desarrollo de la unidad didáctica

a. Lugar del docente.

Del lugar del docente se dependen dos incidentes:

a.1. Las actividades pedagógicas realizadas por el docente en todas las sesiones corresponden a: Propone la autoevaluación del cumplimiento de normas y la participación como única evaluación de cada sesión, reencuadre de normas y organiza la clase en grupos de trabajo.

a.2 El lugar del docente con el estudiante, que posee las características de:

- Construcción de normas de clase junto con los estudiantes.
- Solicita a los estudiantes elaborar tarjetas con el concepto que ellos piensan es el conflicto.
- Emplea la analogía de las características del borrador y marcador de tablero para llegar a la conceptualización de la descripción.
- Propone las siguientes preguntas orientadas a la descripción del caso de conflicto escolar: ¿Quiénes son?, ¿Qué hizo?, ¿Cómo son?, ¿Qué circunstancias contribuyeron? ¿Cómo lo contarías? ¿Cuáles son las similitudes y diferencias de las versiones?, ¿Qué intereses tienen? ¿Por qué surgió el conflicto?
- Solicita presencia voluntaria al grupo.
- El profesor pregunta las razones y posibles soluciones sobre la decisión de salir de clase.
- Cambio de escenario físico y de la planeación docente a petición de los estudiantes.

- Utiliza una agresión verbal para generar reflexión sobre el comportamiento, simulación de análisis del conflicto a través de un juicio.
- Propone formas de resolución de conflictos: arbitraje, mediación, negociación y conciliación a través de la revisión bibliográfica.

De estos incidentes del lugar del docente se desprenden dos conceptos, la práctica no directiva y la confusión entre enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y apoyo terapéutico.

b. Lugar del estudiante.

Del lugar del estudiante se desprenden las siguientes características:

- Propone normas para la clase.
- Escribe el significado del concepto de conflicto desde sus vivencias personales.
- Responde preguntas buscando relación del caso con situaciones cotidianas.
- Los estudiantes refieren que su comportamiento no sigue las normas construidas.
- Menciona características físicas del borrador de tablero y un marcador.
- Da concepto de descripción se desprende las siguientes características.
- Menciona los protagonistas del caso.
- Enumera las características del caso.
- Menciona las características de los protagonistas del caso.
- Relata la situación de conflicto.

- El 60% de los estudiantes se retiran del salón.
- Proponen utilizar otros espacios y cambiar de metodología.
- Estudiantes hacen preguntas relacionadas con su rol en el juicio.
- Dos estudiantes se agreden verbalmente.
- Estudiantes involucrados en la agresión reflexionan sobre su comportamiento, da razones para explicar el origen del conflicto.
- Explica un hecho involucrando su punto de vista.
- Expresa intencionalidad de las personas involucradas en el conflicto.
- Asume una posición desde el rol de juicio desde lo factual.
- Genera preguntas orientadas a describir, explicar e interpretar a partir del rol en el juicio.
- Teniendo en cuenta los referentes teóricos de resolución de conflicto, elige una de ellas relacionando su posición personal.

Estas características conforman dos grupos, el primero llamado características de la descripción desde lo factual y el segundo características de la explicación desde lo factual.

Las actuaciones de docentes y estudiantes están correlacionadas, como se muestra en el esquema, también puede evidenciarse que en dichas actuaciones hay un cambio de color y un ligero cambio de posición hacia el lado izquierdo que pretende mostrar un cambio en la práctica educativa desde que las docentes solicitaron la presencia voluntaria al grupo.

5.3.2 Análisis del esquema

Se iniciará el abordaje del esquema desde los conceptos hasta los incidentes y sus características que pertenecen tanto al lugar del docente como al lugar del estudiante, para realizar un correlato entre estos, los fragmentos de la transcripción de las sesiones de audio y video de donde fueron inferidos y los elementos teóricos que responden a estas situaciones.

La categoría emergente “Una práctica no directiva en el conocimiento y el manejo de conflicto escolar” como se mencionó anteriormente, cuenta con dos conceptos que pueden verse al lado izquierdo en color amarillo; práctica no directiva y confusión entre enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y apoyo terapéutico.

a. Práctica no directiva.

A continuación se desarrollara el concepto de práctica no directiva.

a.1 Una de las características de este concepto es el re-encuadre de normas, como se expresa en el siguiente fragmento:

“Docente: Chicos vengan... chicos les voy a preguntar algo, ¿ustedes si quieren estar en esta actividad?. Estudiantes: Siiii, es que él está poniendo apodos. Docente: Vamos a hacer un esfuerzo por no hacer estos murmullos, no vamos a hablar con la persona del lado, sino que nos vamos a concentrar en lo que estamos haciendo acá, listo,

entonces, quieren que sigamos con estas actividades o mejor nos vamos. Estudiantes: Sigamos.”

Fragmento tomado de la sesión 1

Cómo puede verse el re-encuadre que realiza la docente, parte de lo que los estudiantes quieren, para establecer las normas de clase. Esta situación se encuentra según Rogers citado por González (1996) en la tendencia pedagógica no directiva, pues en esta existe un interés en que el sujeto exprese sus pensamientos y deseos independientemente de su conformidad con las normas sociales y morales que rigen su ambiente.

a.2 Otra de las características del concepto de práctica no directiva es la propuesta de autoevaluación del cumplimiento de normas y la participación como única evaluación de las sesiones, a lo que los estudiantes manifestaban que su comportamiento no seguía las normas construidas:

“Docente: Qué tal estuvimos frente al cumplimiento de normas. Estudiante: Mal, más o menos, porque hablamos, estábamos poniendo apodos cómo zanahoria”

Fragmento tomado de Sesión 1.

Sin embargo, durante las sesiones no se propusieron estrategias para que los estudiantes cumplieran las normas construidas. La única propuesta de evaluación desarrollada en la unidad didáctica se orientó entonces a la autoevaluación verbal del cumplimiento de normas y la participación, pero no se contó con una evaluación, que permitiera ver la evolución de los

contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, evidenciando la orientación del desarrollo de la unidad didáctica hacia una práctica no directiva, pues según Rogers citado por González (1996), quedarían abolidos los exámenes puesto que sólo podían medir conocimientos sin valor en toda práctica educativa que buscara el desarrollo de la autonomía.

a.3 Otras características que se enlazan al concepto de práctica no directiva son: El docente solicita la presencia voluntaria del grupo, a lo cual los estudiantes responden retirándose el 60% del salón, el docente pregunta las razones y posibles soluciones sobre la decisión de salir de clases a lo que los estudiantes proponen utilizar otros espacios y cambiar de metodología, el docente accede a esta petición de los estudiantes. Situación que se puede ver reflejada en el siguiente fragmento.

“Docente: Vamos a comenzar a compartir lo que cada grupo hizo en la plenaria.

Estudiante: Y los que no quieran, pueden ir para dónde la profesora. Docente: Los que quieran ir para donde la profesora lo pueden hacer. Los que se quieran quedar trabajamos acá, los que se quieran quedar lo pueden hacer (se paran varios estudiantes y se retiran del salón)”

Fragmento tomado de Sesión 3

Como se puede evidenciar en este ejemplo a lo largo de las sesiones se da libertad a los estudiantes de decidir si quieren o no participar de la sesión, para Rogers citado por González (1996) la experiencia que vive el sujeto y la que elabora a nivel interno deben ser compatibles, por lo que resalta la condición esencial de la libertad de experiencia que “consiste en que el

sujeto se sienta libre de reaccionar y de elaborar su experiencia y sus sentimientos personales como él cree que debe hacerlo” Rogers citado por González (1996, p.72)

b. Confusión entre enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y apoyo terapéutico.

A continuación se desarrollará el concepto de confusión entre enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y apoyo terapéutico;

b.1 La utilización de una agresión verbal para generar reflexión sobre el comportamiento de los estudiantes que surgió cuando dos estudiantes se agredieron verbalmente, se puede inferir a partir del siguiente fragmento:

“Docente: Ustedes tienen que comenzar a respetarse, comenzaron a ofenderse pero por una cosa sin importancia, porque polvo se puede echar cualquiera. Una pregunta cómo le hubieras podido decir de otra manera que estabas ofendido”

Fragmento tomado de la sesión 5

Para los psicólogos clínicos Caballo, Ellis y Lega (2002) una manera para prevenir la violencia como solución a los conflictos es enseñar a los estudiantes a ser asertivos, que se caracteriza por la expresión directa de los propios sentimientos y necesidades. Dentro de los objetivos de las relaciones asertivas está mantener la comunicación con otras personas, solicitar respeto por parte de otras personas, pedir juego limpio y dejar el camino abierto para el compromiso cuando se enfrenten las necesidades y derechos de dos o más personas, como se observa en la solicitud de la profesora.

Después de la intervención del docente, los estudiantes involucrados reflexionaron sobre su comportamiento, como se evidencia en el siguiente fragmento

“Docente: Pero si una persona se echa polvo y tú le dices gas a él, ¿tú crees que él cómo se va a sentir? Estudiante: Pues feo, pues se va a sentir mal porque yo le dije eso, pues es la vida de él y que él se eche polvo.”

Fragmento tomado de la sesión 5

b.2 El segundo aspecto del concepto de confusión entre enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y apoyo terapéutico es la práctica centrada en el conocimiento y manejo de conflicto escolar donde no se trabajan conceptos. Este aspecto puede evidenciarse en las siguientes características: El docente emplea las características del borrador y marcador de tablero para llegar a la conceptualización de la descripción, conceptualiza con los estudiantes la descripción a partir de la analogía empleada, simulación de análisis de conflicto a través de un juicio y propone formas de resolución de conflictos.

La característica del empleo del borrador y marcador de tablero para llegar a la conceptualización de la descripción puede inferirse del siguiente fragmento.

“Docente: Si yo les digo que ustedes describan este borrador, ustedes qué dirían. Estudiante: Café. Estudiante: Qué sirve para borrar el tablero. Estudiante: Que es cuadrado. Estudiante: Es de marca Pointer. Estudiante: Es rectangular. Estudiante:

Sirve para defenderse. Docente: Por qué para defenderse? Estudiante: Porque usted le pega a alguien en la cabeza y ahí se defiende- Docente: Tiene varios usos entonces. Estudiante: Es algodonudo”

Fragmento tomado de la sesión 2.

Los estudiantes en esta situación mencionaron características aisladas de los elementos, recurriendo a sus opiniones, pero no realizan una descripción como tal de los mismos, pues “para hacer una descripción es necesario determinar las variables que sirven para categorizar los elementos que conforman lo que se quiere describir y también organizar la información tanto desde la disciplina como desde la lingüística” (Benejam y Quinquer, 2000, p.207).

Es decir, siguiendo estas autoras, cuando los estudiantes no cuentan con categorías de análisis, sus descripciones son muy generales y subjetivas acercándose más a sus vivencias cotidianas que a los conocimientos de tipo científico que poseen mayor especificidad, pertinencia y objetividad.

En la característica de la conceptualización con los estudiantes de la descripción a partir de la analogía empleada, una estudiante logra realizar el concepto de descripción. Como se puede evidenciar en el siguiente fragmento.

“ Docente: Si yo les pregunto que es describir, ustedes que dirían, describir es qué? Estudiante: Describir es mencionar las características de algo”.

Fragmento tomado de la sesión 2.

Otra de las características del aspecto de la práctica centrada en el conocimiento y manejo de conflicto escolar donde no se desarrollan conceptos como se mencionó anteriormente es que el docente propone preguntas orientadas a la descripción del caso escolar como: ¿Quiénes son? ¿Qué hizo? ¿Cómo son? ¿Qué circunstancias contribuyeron...? ¿Cómo lo contarías? ¿Cuáles son las similitudes y diferencias entre las versiones? donde los estudiantes mencionan los protagonistas del caso, enumera las características del caso, menciona las características de los protagonistas del caso y relata la situación de conflicto. Estos incidentes evidenciados en los estudiantes corresponden a características de la descripción desde lo factual, es decir los estudiantes al contar con pocos conocimientos respecto al concepto de conflicto, sus dinámicas y características, se les dificulta realizar una descripción en términos más teóricos, este hecho se puede observar en el siguiente fragmento:

“Docente: Quiénes son los protagonistas? Estudiante: Jhony, Juana, la profesora, los compañeros. Docente: Qué hizo cada protagonista? Estudiante: Juana tenía el bolso, Jhony lo pateo debajo de la silla, luego Juana lleno de piedras, pasto y bolsas el bolso de Jhony, después la profesora preguntó que pasó, después ellos le explicaron lo que había pasado”

Fragmento tomado de sesión 3.

Igualmente en el aspecto de la práctica centrada en el conocimiento y manejo de conflicto escolar donde no se desarrollan conceptos se encuentra la característica simulación de análisis de conflicto a través de un juicio, en esta actividad los estudiantes proporcionaron

razones para explicar el origen del conflicto, explicaron un hecho involucrando su punto de vista, expresaron la intencionalidad de las personas involucradas en el conflicto y asumieron una posición desde el rol del juicio a partir de los hechos. Estas acciones evidenciadas en los estudiantes continúan siendo realizadas desde lo factual, correspondiendo al campo de las opiniones, como lo mencionan Benejam y Quinquer (2000), cuando no se dispone de los conocimientos suficientes, las descripciones acostumbran a ser subjetivas y las consideraciones que se hacen pertenecen más al terreno de las opiniones, que al de la ciencia a continuación se presenta un fragmento que refleja dicho situación:

“Estudiante representando al Juez: Usted, qué opina de los conflictos? Estudiante representando al Rector: Bueno los conflictos para mí se originan desde las expectativas de dos personas, que entre ellos no se definen por uno, entonces cada uno varía y cada uno escoge lo suyo, trata de sacar adelante su opinión aunque hayan más.”

Fragmento tomado de sesión 5

Estos ejemplos de características de la descripción y la explicación desde lo factual, muestran una práctica centrada en el conocimiento y manejo de conflicto escolar donde se trabajó muy poco el concepto del conflicto escolar y por lo tanto a los estudiantes se les dificultó realizar el paso de sus conocimientos cotidianos a los conocimientos de la ciencia. Al respecto Santiesteban (2011) afirma que una de las finalidades del conocimiento social es la reconstrucción del conocimiento social que le permite al alumnado reconstruir la sociedad, la principal finalidad de la educación social entonces es el paso de la cultura vivida a la cultura

como reconstrucción intelectual, es decir pasar de los saberes de la vida cotidiana a conocimientos científicos y sociales.

Sin embargo, en la unidad didáctica no se logró esta transición debido a que se dejaron de lado los conocimientos científicos, traducidos a conceptos, y se dio relevancia a las opiniones, sentires e intereses de los estudiantes desde sus vivencias cotidianas, lo que es contrario a lo propuesto por Santiesteban (2011) quien argumenta que una función fundamental de la enseñanza de las ciencias sociales es ayudar al estudiante a pasar de su cultura vivida a la cultura como reconstrucción intelectual.

De igual manera se puede inferir a partir del último ejemplo (donde se analiza un segmento de una representación de un juicio a manera lúdica), que el juego y el activismo no son pedagógicos en sí mismos, se necesita entonces, del conocimiento social y de espacios donde se posibilite el aprendizaje de las habilidades de pensamiento social para que los estudiantes transformen sus conocimientos cotidianos en conocimientos científicos que les permita reconstruir su realidad.

En relación a esto, Benejam y Quinquer (2000), señalan que para que se den situaciones que favorezcan los procesos de interacción y comunicación en el aula, con el fin de construir conocimientos y el desarrollo de habilidades de pensamiento social, es necesario que se propicien algunas condiciones, como son: crear un contexto de aprendizaje que potencie la negociación de significados, priorizar las estrategias metodológicas que favorezcan la actividad y la lógica del estudiante, potenciar reflexión en el alumno con respecto a su propio proceso de aprendizaje, utilizar la gestión social del aula, del tiempo, el espacio y las tareas que favorezcan

la implicación e interacción entre los estudiantes y tener en cuenta los contenidos, seleccionándolos, organizándolos, de tal forma que tenga en cuenta la lógica del aprendizaje que les permita dar sentido a estos contenidos para acercarlos poco a poco al enfoque de la disciplina.

La última característica de una práctica centrada en el conocimiento y manejo de conflicto escolar donde no se desarrollan conceptos, que se muestra en el árbol categorial, es la propuesta de formas de resolución de conflictos: arbitraje, mediación, negociación y conciliación, a través de una revisión bibliográfica los estudiantes a partir de esta revisión y de la puesta en común con sus compañeros elegían la forma que más se relacionara con su posición personal. Una de las razones que estos expresaban se puede evidenciar en el siguiente fragmento.

“Estudiante: La mediación es cuando se involucra una persona que no tiene que ver con el conflicto para que dé soluciones. Docente: En la mediación dice exactamente que tiene que hacer la persona, o no? Estudiante: No. Estudiante: En el arbitraje, el multa y tal y le dice usted hizo esto, a usted tiene que hacer esto para solucionar el conflicto y todo eso. A mí me gusta más el arbitraje, porque alguien llega y le dice a uno lo que tiene que hacer”

Fragmento tomado de sesión 7.

Como última parte del análisis del árbol categorial se muestran conceptos que no están ligados a una categoría emergente pero que demuestran actuaciones tanto de los docentes como los estudiantes. En las primeras sesiones por ejemplo el docente realiza la construcción de normas de clase junto con los estudiantes donde los estudiantes proponen normas para la clase, el

docente así mismo solicitó a los estudiantes elaborar tarjetas con conceptos sobre lo que ellos piensan del conflicto, a lo que lo que estos accedieron escribiendo las opiniones de conflicto desde sus vivencias personales, la profesora también realizó preguntas buscando relación del caso con situaciones cotidianas de los estudiantes y los estudiantes respondieron estas preguntas identificando el caso con su diario vivir hasta llegar a llamar a alguno de los personajes como una profesora de la institución educativa.

El interés de las docentes por cuál era el concepto que los estudiantes pensaban sobre el conflicto y permitir la participación colectiva en la construcción de normas, se relaciona con los postulados conocer socioconstructivistas en la medida en que se estaban tratando de conocer aquellos conocimientos con los que los sujetos iniciaban la unidad didáctica que conforman lo que es llamado en esta teoría como el nivel de desarrollo real (DR). (Buriticá, 2011).

Para concluir, a partir del árbol categorial se puede inferir una práctica no directiva, caracterizada por el reencuadre de normas desde las motivaciones e intereses de los estudiantes, la autoevaluación del cumplimiento de normas y la participación como único mecanismo de evaluación, la solicitud de la presencia voluntaria del grupo, el cambio de escenario y de estrategia pedagógica debido a la salida de la mayoría de estudiantes de clase ante esta petición.

Igualmente el árbol categorial muestra una confusión por parte de las docentes entre enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales debido a que se utiliza una agresión verbal para generar una reflexión y el manejo del conflicto escolar desde los sentires y las vivencias de los estudiantes dejando de lado los conceptos.

Ante esta actuación docente, los estudiantes manifestaron que no estaban cumpliendo las normas, sin embargo no se utilizaron mecanismos pedagógicos para que esta situación se modificara, ante la libertad de poder estar o no en clase debido a la solicitud de presencia voluntaria en clase, los estudiantes se salieron en su mayoría de la sesión, en algunas oportunidades los estudiantes reflexionaron sobre sus propios comportamientos e hicieron descripciones y explicaciones desde su cotidianidad y no desde los conceptos.

5.3.3. Contrastación entre las habilidades de pensamiento social planificadas, identificadas, la práctica como tal y la teoría.

La siguiente contrastación se llevará a cabo por medio de una triangulación. Para Denzin, citado por Arias (2000), la triangulación es la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos, métodos de investigación, en el estudio de un fenómeno singular. En esta investigación se contrastará lo planeado, lo realizado y la teoría. Es decir, se analizarán las habilidades de pensamiento planeadas por las docentes, las identificadas en la práctica de enseñanza y aprendizaje y la teoría.

La planeación de la unidad didáctica se realizó teniendo como referente el enfoque socioconstructivista, este enfoque puede verse reflejado en los siguientes postulados del esquema: las docentes pensaron en la construcción de normas con los estudiantes, el reconocimiento de la relación del caso de conflicto escolar empleado con el contexto de los estudiantes, la identificación de la zona de desarrollo real a partir del conocimiento de lo que los

estudiantes pensarán sobre el conflicto, la socialización de los objetivos de aprendizaje, el trabajo individual para la producción textual y el trabajo por subgrupos, este último se tuvo en cuenta en todas las sesiones.

Los puntos antes señalados se relacionan con el socioconstructivismo porque este concibe “el principio de actividad mental constructiva de los estudiantes como elemento mediador de la enseñanza y su incidencia sobre el aprendizaje” Coll (2007), citado por Gutiérrez (2011, p.59), considerándolos como sujetos activos en el proceso.

Así mismo el trabajo en grupos, como lo propone Buriticá (2011), permite generar zonas de desarrollo próximo, pues en la interacción los estudiantes expresan sus puntos de vista, los contrastan, buscan acuerdos, apoyan otros estudiantes, regulando la actividad o tarea de grupo.

Sin embargo a pesar de contemplar la planeación algunos rasgos socioconstructivistas, no se especifica claramente cómo se realizarán estos aspectos, por ejemplo, en el trabajo en grupo no se especifica cómo se llevará a cabo la interactividad manifestada en la interrelación de las actuaciones del profesor y los estudiantes en una situación de enseñanza y aprendizaje. Para la interactividad es un principio básico de la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar, que su análisis debe ser sensible a las características de las tareas y contenidos concretos en torno a los que se articula la actividad conjunta de los participantes, en la planeación estas tareas y contenidos no se especifican con claridad.

Otros conceptos del socioconstructivismo como la Zona de Desarrollo Próximo ZDP de Vigostky (1979), citado por Gutiérrez (2011, p. 27), entendida como lo que puede llegar a hacer una persona gracias a la ayuda y soporte de otros y dominar posteriormente de manera autónoma, no se contemplan en la planeación. La ausencia y falta de claridad en algunos conceptos y procedimientos propios del socioconstructivismo en la planeación denotan vacíos teóricos en relación al enfoque por parte de las docentes.

Ahora bien en el desarrollo de la unidad didáctica sólo se evidencia que en las primeras sesiones se identificó la zona de desarrollo real, se construyeron normas con la participación de los estudiantes y se realizó trabajo por subgrupos para responder preguntas críticas.

A pesar que en la práctica se contemplan los conocimientos previos de los estudiantes sobre lo que ellos pensaban sobre el conflicto, ZDR (Zona de Desarrollo Real), no se utilizaron estos conocimientos para realizar construcciones conjuntas de significado que los llevará a la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Para Coll citado por Gutiérrez (2011, p.25), la planificación y desarrollo del aprendizaje deben tener en cuenta el estado inicial del estudiante para establecer lo que es capaz de hacer y aprender por sí solo y lo que puede hacer y aprender con ayuda de otros, ya sea por observación, ayudantía, trabajo colaborativo, guiado o por construcción recíproca. Así mismo el trabajo en grupo fue realizado, pero no se estableció en él, el trabajo colaborativo por medio de pares o tutores por medio de actividades colaborativas o cooperativas, como lo menciona Coll (2001), citado por Gutiérrez (2011), para mencionar la influencia educativa que se origina entre los compañeros.

Cabe señalar que si bien en la planeación y en el desarrollo de las sesiones se tuvo en cuenta aspectos del socioconstructivista, la práctica en su totalidad no respondió a este enfoque, pues según Buriticá (2011), la enseñanza y el aprendizaje tienen estrecha relación con el contenido y el contexto, donde se deben tener en cuenta las siguientes características: una planificación detallada y rigurosa, la claridad en ayudas adecuadas para la construcción de significados, la creación conjunta de conocimiento con condiciones para el aprendizaje a nivel individual y grupal y establecimiento de pautas de comunicación entre los participantes. Estas características de la planeación y la práctica como tal, denotan vacíos conceptuales y pedagógicos en las docentes, en relación al enfoque pedagógico.

En cuanto al esquema de planeación de la unidad didáctica se tuvo la intención de abordar por cada sesión una habilidad de pensamiento social, por ejemplo en la sesión dos la habilidad de pensamiento social a trabajar fue la descripción por medio de la caracterización, en la sesión 3 el objetivo era la explicación por medio del establecimiento de las causas y consecuencias de los conflictos escolares, en la sesión 4 el objetivo era la interpretación desde la capacidad de dar una posición personal, contemplando diferentes puntos de vista y por último en la sesión 5, el objetivo era la justificación por medio de la organización de razones para justificar las opiniones personales con el ánimo de convencer a otros, sin embargo, ni en los objetivos contruidos para las sesiones, los contenidos, o las actividades se observa claridad en la conceptualización que las docentes tenían de las habilidades de pensamiento social, haciendo uso solo algunas propiedades de las habilidades, esto en cuanto a la planeación, en relación al desarrollo de la práctica educativa como tal, se ve evidencia este mismo fenómeno debido a la falta de claridad en las características y propiedades de las habilidades de pensamiento social, se

abordaron las habilidades de descripción y explicación de una manera incipiente, en coherencia con estos hechos los estudiantes mencionaron características de la descripción y la explicación desde el ámbito factual.

Para Casas et al. (2005), en la enseñanza de las Ciencias Sociales cada una de las habilidades de pensamiento social deberían trabajarse en una forma ordenada y consciente, lo que implica la necesidad de conocerlas en forma concreta a lo que los autores llaman conocer el “espacio objetivo concreto”. Así la descripción, la explicación, la interpretación y la argumentación comportan unas definiciones, propiedades, manifestaciones, procedimientos, entre otros, que debieron ser contempladas desde la planeación de la unidad didáctica, pues aunque se esboce la intención de abordar cada una de las habilidades sesión por sesión, en los objetivos de las mismas no se tuvo en cuenta el “espacio objetivo concreto” es decir las definiciones, propiedades, manifestaciones y procedimientos de cada una de las habilidades de pensamiento.

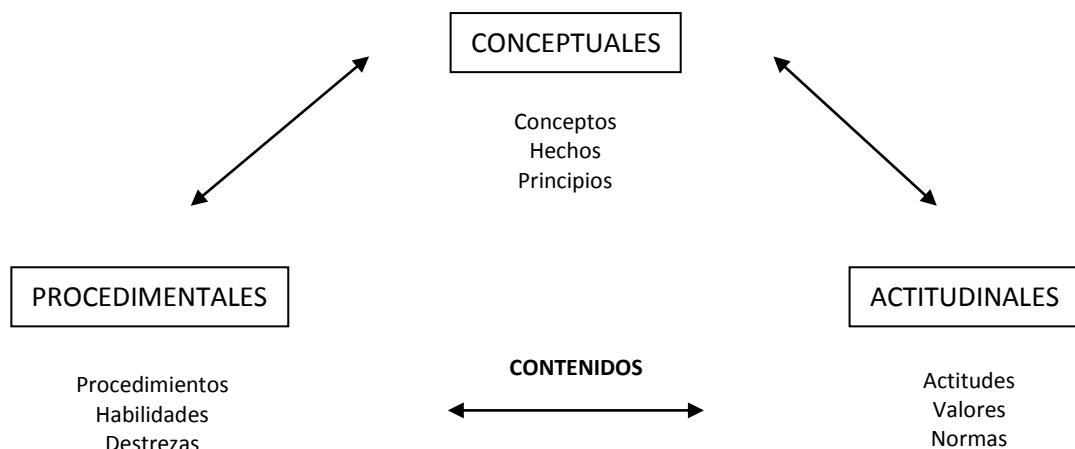
Para un ejemplo puntual, se puede utilizar la sesión 4, como se mencionó anteriormente, el objetivo de esta, era reconocer que el caso problematizado puede observarse desde diferentes puntos de vista y asumir una posición personal sobre el mismo. En esta sesión se pretendía abordar la habilidad de la interpretación, sin embargo, según Casas et al. (2005), la habilidad de la interpretación no sólo implica reconocer los puntos de vista de los demás o asumir una posición personal, sino que permite añadir a ésta, justificaciones científicas frente al punto de vista de los demás no sólo es reconocerlo sino que a partir de éstos puede remodelarse el punto de vista propio, supone dar una visión propia de la realidad y abrir perspectivas para cambiarla,

implica un compromiso individual, aporta la capacidad de saber opinar, dar elementos críticos que apoyen la construcción de conocimientos por parte del alumno, se entiende como un proceso de creación de significados. Todo esto deja ver las propiedades de la interpretación que no se contemplaron en la planeación, por ende no se abordaron en la unidad didáctica y no se pudieron identificar en el trabajo de los estudiantes.

Algo similar ocurrió con los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales de la unidad didáctica, en lo planeado existe una intención de abordar los tres tipos de contenidos, sin embargo no se evidencia claridad por parte de las docentes de las características de cada uno de ellos. Algunos contenidos actitudinales fueron ubicados en los contenidos procedimentales o viceversa, los contenidos conceptuales no corresponden en su mayoría a los conceptos, hechos o principios del conflicto escolar, por ejemplo en la sesión 3, en el ámbito actitudinal se proponía la proactividad en el trabajo grupal y la retroalimentación de la tarea propuesta en la clase anterior como componentes de este contenido, como se puede observar esta última actividad se ajusta más a un contenido de carácter procedimental que actitudinal.

Como se puede observar en el siguiente esquema de J. Fernández y otros. (2002) existen diferencias claras entre cada uno de los contenidos.

Esquema 3. Tipos de Contenidos.



Fuente: Tomado de Fernández, J y cols. (2002)

Para Fernández los contenidos conceptuales hacen referencia a los conceptos, hechos y principios de la temática a trabajar, los contenidos procedimentales se refieren a las habilidades, destrezas y procedimientos que se llevan a cabo en el desarrollo de la clase y los contenidos actitudinales a las actitudes, valores y normas de los estudiantes, evidenciadas en el aula de clase y en relación a los contenidos conceptuales. Estas distinciones entre los contenidos no se presentaban claras en la planificación de las docentes.

Pese a esta confusión en la planeación, se propusieron los contenidos para cada una de las sesiones, que en las tres primeras sesiones del desarrollo de la práctica como tal guiaron el actuar docente, sin embargo después del suceso donde más del 60% de los estudiantes se retiran del salón debido a que uno de ellos preguntó si era voluntaria la presencia en el mismo, las docentes

intentan modificar sus estrategias pedagógicas para motivar a los estudiantes en la permanencia de las actividades, dejando de lado los contenidos procedimentales, actitudinales y conceptuales pensados en la planeación. Además de esta situación las docentes no retoman los contenidos conceptuales a lo largo del desarrollo de la unidad didáctica, solo hasta la última sesión donde se trabajan algunos conceptos de resolución de conflictos de manera rápida.

En la planeación entonces, no existe una relación clara entre los objetivos y los contenidos, pues los objetivos no abarcaban todas las dimensiones de las habilidades de pensamiento social, no se contemplan los conceptos, no se especifican los procedimientos, no se hacen explícitas las actitudes requeridas y no existe una coherencia interna entre cada una de ellas. Esta situación comienza a demarcar una dificultad para el ulterior trabajo de las habilidades de pensamiento social en el desarrollo de la práctica que se pudo ver reflejada en el trabajo de los estudiantes.

En relación a las actividades, en la planeación de la unidad didáctica puede decirse que las docentes tuvieron en cuenta el trabajo por subgrupos a través de la resolución de preguntas críticas en todas las sesiones (estas no fueron especificadas en el esquema de la planeación). En la práctica educativa como tal, en las primeras sesiones se realizaron este tipo de preguntas, para que los estudiantes describieran y empezaran a explicar el caso de conflicto escolar que se les compartió, estas preguntas son: ¿Quiénes son los protagonistas?, ¿Qué hizo cada protagonista?, ¿Cómo son esas personas?, ¿Qué circunstancias contribuyeron a que ellos reaccionaran así?, Imagínate que eres Juana ¿Cómo le contarías a una amiga lo que pasó?, Imagínate que eres Jhonny ¿Cómo le contarías a una amiga lo que pasó?, ¿Las versiones que Juana y Jhonny

contaron a sus mejores amigos sobre lo que ocurrió en que son parecidas y en que son diferentes?, ¿Qué interés tienen cada una de las personas involucradas en el conflicto? y ¿Por qué surgió ese conflicto?

En estas primeras sesiones los estudiantes intentan realizar descripciones y explicaciones desde lo factual, es decir desde la descripción mencionaron las características del borrador y marcador de tablero, mencionaron los protagonistas del caso, las características de los mismos, las características del caso y relataron una situación de conflicto, desde la explicación, dieron razones para explicar el origen del conflicto, explicaron un hecho involucrando su punto de vista y expresaron la intencionalidad de las personas involucradas en el conflicto partiendo de sus opiniones y vivencias. Las preguntas críticas u orientadoras permitieron a los estudiantes aproximarse a estas descripciones y explicaciones debido a que parte de estas habilidades según Casas et al., (2005), consiste en responder a cuestiones tales como: ¿quién interviene?, ¿cómo interviene?, ¿cómo son?, ¿qué quieren?, ¿cómo piensan?, ¿qué pasa?; ¿por qué pasa?, ¿por qué lo hacen?

Sin embargo estas descripciones y explicaciones que al no tener contenidos conceptuales, se centran en las vivencias de la cotidianidad, lo que implica que no se desarrollaron las habilidades de pensamiento social como tal. Al respecto Santiesteban (2011) afirma que existe una gran relación entre la formación del pensamiento social y el aprendizaje conceptual; que no sucedió en la práctica educativa tal.

Posterior al acontecimiento donde los estudiantes se retiran de la clase, las docentes retoman el grupo completo y preguntan las razones y posibles soluciones con respecto a la decisión de ellos, a lo cual los estudiantes proponen utilizar otros espacios y cambiar la metodología de las clases, a partir de este momento, las docentes cambian el escenario físico y la planeación inicial a petición de los estudiantes, se continúa en algunas sesiones el trabajo en grupos y a partir de la sesión 4 no se desarrollaron preguntas críticas.

Es decir a partir de la sesión 4 se realizó una replaneación de las actividades, donde se modificaron, objetivos, contenidos actividades, uso de TIC, evaluación, tarea y materiales curriculares, con base en los contemplados inicialmente y el contacto con el grupo de estudiantes, sin embargo es claro que en la práctica posterior a la salida de los estudiantes de la clase, se dejan de lado el desarrollo de los contenidos.

Las descripciones y explicaciones desde lo factual no son habilidades de pensamiento social y por lo tanto no son habilidades que permiten hacer una transformación de la realidad de los estudiantes. Es por esto que Benejam y Quinquer (2000, p.204), proponen que debe haber “más relevancia al desarrollo de capacidades ligadas al pensamiento crítico y, por lo tanto, dotar de mayor presencia en las aulas a la valoración e interpretación social, recurriendo al discurso justificativo, a la comprensión empática de las motivaciones de los agentes sociales y a la confrontación de ideas a través del discurso argumentativo”.

Pasando a la evaluación, en la planeación se destacan en su mayoría aspectos actitudinales a evaluar como:

*“Escucha las ideas y opiniones de sus compañeros y asume una posición personal”,
“participa en la construcción de normas”, “integra todo el proceso de la unidad
didáctica, comprendiendo el conflicto como una oportunidad para aprender y
fortalecer las relaciones interpersonales”. Tomado del esquema de la unidad didáctica.*

Esta planeación es coherente con lo realizado en el desarrollo de la unidad didáctica, ya que se considera la autoevaluación del cumplimiento de normas y la participación como única evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo estos también elementos actitudinales, no obstante, aunque se tuvo en cuenta en la planeación realizar una heteroevaluación esta no se llevó a cabo. Los otros aspectos relevantes de la evaluación como los contenidos conceptuales no fueron ni planeados, ni desarrollados en la unidad didáctica. Este hecho está en contraposición a lo postulado por Fernández y otros (2002), quien considera que la evaluación debe de ser integral, valorando la adquisición de conocimiento y otros aspectos fundamentales del aprendizaje: actitud crítica, capacidad creativa, razonamiento lógico, habilidades, etc.

De esta situación se desprende una dificultad para valorar el aprendizaje de los estudiantes, debido a que no se consideran en la planeación y no se realiza el proceso de evaluación de otros contenidos diferentes al actitudinal en el desarrollo de las sesiones. La autoevaluación del cumplimiento de normas y la participación se enmarcan en una lógica humanista pues según Riveros (2007), el proceso de evaluación desde este enfoque debe propiciar que el estudiante participe activamente de su propio aprendizaje, para aprender a

autorregularse y a ser autónomos, en un ambiente que favorezca la expresión de lo subjetivo y facilite las relaciones interpersonales; sin embargo, este es solo un aspecto de la evaluación desde esta perspectiva humanista, pues siguiendo este autor la evaluación debe ser un proceso integral y continuo, que estructura la cultura evaluativa en las diferentes acciones y dimensiones; que abarque no solo el resultado del aprendizaje si no el proceso en su totalidad: fundamentación, desarrollo y dificultades. Continuidad e integralidad que no fueron contempladas ni en la planeación, ni en la unidad didáctica como tal.

Respecto a la utilización de la realidad aumentada, desde la planeación se contempló que ésta iba ser usada predominantemente por las docentes como medio de presentación tipo diapositivas. Ya en la práctica como tal, en la última sesión se concibe la utilización por parte de los estudiantes para presentar las experiencias significativas en el desarrollo de la unidad didáctica.

Desde una perspectiva socioconstructivista las TIC son consideradas como “instrumentos psicológicos” como ya se mencionó anteriormente, es decir; como mediadores de los procesos intra e intermentales implicados en la enseñanza y aprendizaje, esta consideración se apoya en la naturaleza simbólica de estas tecnologías y en las posibilidades que tienen para representar, procesar, transmitir y compartir información, se convierten en instrumentos psicológicos cuando se utiliza esta potencialidad semiótica para planificar y regular la actividad y los procesos psicológicos propios y ajenos. La novedad de la utilización de estos recursos no se encuentra en la introducción de un nuevo sistema simbólico para manejar la información, pues los recursos semióticos son casi los mismos que se encuentran en un aula convencional: letras, textos,

imágenes, imágenes en movimiento etc, la novedad de la utilización de las TIC está en crear entornos que integran los recursos semióticos conocidos ampliar los límites de la creación humana en cuanto a representar, procesar, transmitir y compartir información. En este punto reside la capacidad como instrumentos psicológicosmediadores de los procesos intra e interpsicológicos implicados en la enseñanza y el aprendizaje (Coll, Mauri y Onrubia, 2007).

La capacidad mediadora de las TIC es una potencialidad que puede o no ser utilizada en las prácticas pedagógicas según el uso que hagan los participantes. El uso efectivo de las TIC depende principalmente de las características propias de la tecnología, del diseño tecnopedagógico y de la actividad conjunta de profesores y estudiantes en relación al diseño tecnopedagógico (Coll, Mauri y Onrubia, 2007).

Es por esto que al considerar la realidad aumentada como una presentación de diapositivas no se utiliza la potencialidad de crear entornos que permitan a la creatividad de los estudiantes aumentar los límites de su capacidad para representar, procesar, transmitir y compartir información.

A continuación como último parte del análisis se realizará el abordaje de la práctica como proceso reflexivo. Para Dewey (1989) el pensamiento reflexivo está constituido de dos factores indispensables y correlativos: los datos, los cuales constituyen el material que debe interpretarse, el cual no es modificable; y las ideas, que son soluciones posibles frente a las dificultades que la observación ha descubierto. “Esta continúa interacción entre, por un lado, los hechos develados por la observación y, por otro, las propuestas de solución y los métodos de

tratamiento de las condiciones sugeridas, continúa hasta que una solución sugerida satisface todas las condiciones del caso y no entra en conflicto con ningún aspecto del mismo aún por descubrir” Dewey (1989, pág 100).

Estos postulados de lo que define Dewey como pensamiento reflexivo son retomados por Bronbanck en su teoría de la práctica educativa reflexiva. Para visualizar el proceso de la misma bosqueja un esquema que comprende cinco dimensiones y que a su vez conforman la “reflexión sobre la acción”. La primera dimensión, es *la acción*, que está constituida por el saber conceptual, las experiencias previas y el conocimiento en la acción del momento. La segunda dimensión es la reflexión en la acción que se complementa con la descripción de la reflexión en la acción que es la tercera dimensión. La cuarta dimensión es la reflexión sobre la acción donde se está en la posibilidad de describir y dar cuenta de lo ocurrido, trabajar con la información obtenida a partir de un diálogo crítico con otros, proceso denominado concienciación. La quinta dimensión es la reflexión sobre la reflexión que es un meta-aprendizaje que se logra a partir de la interacción grupal. (Gutiérrez, 2011)

Examinando estas dimensiones se podría concluir que la práctica educativa, presentó una reflexión sobre la acción que se lleva a cabo en el análisis que se está haciendo en el presente texto, puesto que no hubo reflexión previa a la acción, ni tampoco se generó un proceso reflexivo fundamentado en bases conceptuales al momento de la acción y por ende no se vislumbró la descripción de la reflexión en la acción.

6. Conclusiones

En el desarrollo de la unidad didáctica en torno a la enseñanza y aprendizaje del conflicto escolar se identificaron en el discurso de los estudiantes las habilidades de descripción y explicación. Siendo la habilidad de descripción la que más se presentó, y la habilidad de explicación se evidenció en menor medida. Sin embargo estas habilidades fueron realizadas por los estudiantes, desde el ámbito de lo factual, pues al contar con pocos conocimientos respecto al concepto de conflicto, utilizaron sus vivencias personales para hacer las explicaciones y descripciones, siendo estas subjetivas y pertenecientes al terreno de las opiniones y no del campo científico, por lo tanto no constituyen habilidades de pensamiento social como tal.

Este hecho puede relacionarse con que no existe claridad en la conceptualización por parte de las docentes de las habilidades de pensamiento social, ya que en la planeación (objetivos contruidos para las sesiones, los contenidos y las actividades) y en la práctica educativa como tal se abordan las habilidades de descripción y explicación de manera incipiente, pues no se evidencia un conocimiento suficiente por parte de las docentes de las propiedades, manifestaciones y procedimientos de las habilidades de pensamiento social. Para Casas et al. (2005), en la enseñanza de las Ciencias Sociales cada una de estas habilidades deberían trabajarse en una forma ordenada y consciente, lo que implica la necesidad de conocerlas en forma concreta a lo que los autores llaman conocer el “espacio objetivo concreto”. Así la descripción, la explicación, la interpretación y la argumentación comportan unas definiciones, propiedades, manifestaciones, procedimientos, entre otros, que debieron ser contempladas desde la planeación de la unidad didáctica, pues aunque se esboce la intención de abordar cada una de

las habilidades sesión por sesión, en los objetivos de las mismas no se tuvo en cuenta el “espacio objetivo concreto”.

Así mismo en la planeación existe una confusión por parte de las docentes sobre los tipos de contenidos. Algunos contenidos actitudinales fueron ubicados en los contenidos procedimentales o viceversa, los contenidos conceptuales no corresponden en su mayoría a los conceptos, hechos o principios del conflicto escolar. En la planeación entonces, no existe una relación clara entre los objetivos y los contenidos, pues los objetivos no abarcaban todas las dimensiones de las habilidades de pensamiento social, no se contemplan los conceptos, no se especifican los procedimientos, no se hacen explícitas las actitudes requeridas, por lo tanto, no existe una coherencia interna entre cada una de ellos. Denotando vacíos tanto teóricos como prácticos por parte de las docentes para trabajar con este enfoque pedagógico.

La planeación docente se realizó teniendo como referente el enfoque socioconstructivista, sin embargo, se denotan vacíos tanto teóricos como prácticos para planear y llevar a la práctica este enfoque. Así la práctica educativa como tal es una práctica no directiva, de corte humanista lo cual se evidencia en el reencuadre de normas, ya que éste parte de lo que los estudiantes quieren, situación que se encuentra relacionada con los planteamientos de Rogers citado por Gonzales (1996) donde afirma que en la tendencia pedagógica no directiva existe un interés en que el sujeto exprese sus pensamientos y deseos independientemente de su conformidad con las normas sociales que rigen un determinado ambiente. También se evidencia una práctica no directiva en que a lo largo de las sesiones se da libertad a los estudiantes de decidir si quieren o no participar de las mismas. Para Rogers citado por González (1996) se resalta la condición

esencial de la libertad de experiencia del sujeto que consiste en que este sea libre de reaccionar como él cree que debe hacerlo.

A sí mismo este tipo de práctica educativa se ve reflejada en la propuesta de evaluación, ya que únicamente se orientó a la autoevaluación verbal del cumplimiento de normas y la participación, pero no se contó con una evaluación que permitiera ver la evolución de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Al respecto cabe resaltar que lo actitudinal, es solo un aspecto de la evaluación desde la perspectiva humanista, pues según Riveros (2007) la evaluación desde el enfoque humanista debe ser un proceso integral y continuo, que estructura la cultura evaluativa en las diferentes acciones y dimensiones.

La dificultad en la claridad de conceptos por parte de las docentes en relación a las habilidades de pensamiento social y la confusión entre los contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales en la planeación, puede estar relacionada con la confusión entre enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y apoyo terapéutico que realizaron las docentes en la práctica educativa, quienes recurrieron a sus formaciones previas como trabajadora social y psicóloga, para abordar la situación. Esto se evidencia en dos aspectos: el primero es la utilización de una agresión verbal que surgió entre los estudiantes, para generar reflexión sobre el comportamiento y el segundo es la práctica centrada en el conocimiento y manejo del conflicto escolar donde no se trabajan conceptos.

Desde la planeación las docentes conciben la utilización de la realidad aumentada predominantemente como medio de presentación tipo diapositivas, lo que limitó la potencialidad

de crear entornos que permitan desarrollar la creatividad de los estudiantes y aumentar su capacidad para representar, procesar, transmitir y compartir información, es decir, utilizar la capacidad mediadora de las TIC.

En la práctica educativa según las propuestas de Bronbanck, citado por Gutiérrez (2011) quien se refiere a las dimensiones de la práctica educativa reflexiva, no se presentó reflexión previa a la acción, ni tampoco se generó un proceso reflexivo fundamentado en bases conceptuales al momento de la acción, sin embargo, el presente texto corresponde a la reflexión que tuvieron las docentes sobre la acción.

7. Recomendaciones

El análisis de la formación en Pensamiento Social a partir de la identificación de las habilidades de Pensamiento Social en una unidad didáctica sobre el conflicto de conflicto apoyada por el uso de la realidad aumentada considera como aporte para las siguientes investigaciones:

De orden curricular:

Fomentar la enseñanza del conflicto escolar como componente curricular que permita a los estudiantes ver el conflicto como una oportunidad para el aprendizaje, con contenidos relevantes y propios de los contextos de los estudiantes.

Generar espacios donde los docentes tengan una aproximación a las habilidades de las habilidades de pensamiento social para permitir que estas sean desarrolladas desde diferentes asignaturas.

Tener en cuenta en el diseño de unidades didácticas las propiedades, manifestaciones y procedimientos de las habilidades de pensamiento social de tal forma que se contemple su desarrollo de forma ordenada y consciente. Así mismo, contar con claridad teórica sobre los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales, que permitan llevarlos a la práctica en forma articulada.

De orden investigativo:

Realizar investigaciones sobre la utilización de la realidad aumentada como instrumento mediador de los procesos pedagógicos, para identificar su potencialidad en el apoyo al desarrollo de las habilidades de pensamiento social.

Desarrollar investigaciones donde se identifiquen las preconcepciones de los docentes sobre los procesos educativos y como utilizan los recursos pedagógicos en relación a estas preconcepciones.

Se debe profundizar en investigaciones que tengan fortalezas en la planeación y el abordaje pedagógico en las unidades didácticas en cuanto al trabajo de las habilidades de pensamiento social, con el fin de que los estudiantes puedan transformar sus realidades sociales a partir de la reconstrucción de los conocimientos de su realidad.

Referencias

- Arias, M, (2000). La triangulación metodológica sus principio alcances y limitaciones. Revista investigación y educación en enfermería. VolXVIII, N° 1, 13-26. Disponible en línea en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105218294001#>
- Aulas en Paz (s. f.). En Banco de buenas prácticas en prevención del delito en América Latina y el Caribe. Recuperado de http://www.comunidadprevencion.org/bbp_docs/08_aulas_en_paz_colombia.pdf
- Benejam, P. y Quinquer, D. (2000). La construcción del conocimiento social y las habilidades cognitivolingüísticas. En Jorba, J., Gómez, I. y Prat, A. (Eds.). Hablar y escribir para aprender. (pp. 201 – 218). Madrid: Universidad Autónoma de Barcelona, Editorial Síntesis.
- Bronckbank, A. (1999). Aprendizaje reflexivo en la escuela superior. Madrid: Ediciones Morata.
- Caballo, V., Ellis, A. y Lega, L. (2002). Terapia y práctica de la terapia racional emotivo conductual. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Camargo, M. (1996). Violencia escolar y violencia social. Ponencia presentada en el Quinto Congreso Nacional de Prevención y Atención del Maltrato Infantil. Santafé de Bogotá: Digitalizado por Red Académica.
- Casas, M., Barcelo, V., Bosch, D., Canals, R., Domenech, A., Freixenet, D., & Gonzáles, N. (2005). Enseñar a hablar y escribir Ciencias Sociales. Barcelona: Gyersa.
- Chaux, E. (2012). Educación, convivencia y agresión escolar. Bogotá. Ediciones Taurus.

- Cifuentes, M. (2004). La sistematización de las prácticas en Trabajo Social: Una visión desde los proyectos sociales. Manizales: Universidad de Caldas.
- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2007). Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes. Anuario de Psicología. Vol 38, N° 3, (p 377-400). Universidad de Barcelona. Disponible en <http://goo.gl/hSHcOl>
- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el análisis de casos y la resolución de problemas. En Coll, C. y Monereo, C. (Eds.). Psicología de la educación virtual (pp. 213-232) España: Ediciones Morata.
- Coll, C., Engel, A. y Bustos, A. (2008). Los entornos virtuales de aprendizaje basados en la representación visual del conocimiento. En Coll, C. y Monereo, C. (Eds.). Psicología de la educación virtual (pp. 253-273) España: Ediciones Morata.
- Corbin, J. y Strauss, A. L. (2002). Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Dewey, J. (1989). Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo. Barcelona: Paidós
- De Zubiría, J. (2009). La violencia en los Colegios de Bogotá. Recuperado el 1 de julio de 2012 en <http://goo.gl/Ei70L>
- Fernández, I. (1999). Prevención de la violencia y resolución de conflictos. Madrid: Ediciones Nancea S.A. de Ediciones Madrid.
- Fernández, J. y Cols. (2002). Cómo hacer unidades didácticas innovadoras. Sevilla: Diada Editora S.L.

- Fundación Telefónica (2011). Realidad Aumentada: una nueva lente para ver el mundo. Madrid: Editorial Ariel.
- García, I., Peña-López, I., Johnson, L., Smith, R., Levine, A., & Haywood, K. (2010). Informe Horizon: Edición Iberoamericana 2010. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Gil, H., Buitrago, O., Arana, D. y Gutiérrez, M. (2011). Desarrollo del pensamiento social reflexivo prácticas educativas en Ciencias Sociales, apoyadas por TIC, en estudiantes de educación básica y media. Pereira, Colombia.
- Girard, K. y Koch, S. (1997). Resolución de conflictos en la escuela. Barcelona, España: Ediciones Granica S.A.
- Gómez, I. (2000). Bases teóricas de una propuesta didáctica para favorecer la comunicación en el aula. En Jorba, J., Gómez, I. y Prat, A. (Eds.). Hablar y escribir para aprender. (pp. 19 – 28). Madrid: Universidad Autónoma de Barcelona, Editorial Síntesis.
- González, O. (1996). El enfoque personalista en la psicología y su influencia en la pedagogía no directiva. En Colectivo de Autores. Tendencias pedagógicas contemporáneas. (pp. 69 – 177). Ibagué: Corporación Universitaria de Ibagué, Fondo Editorial.
- Gutiérrez, M. (2011). El pensamiento reflexivo en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Gutiérrez, M., Buriticá, O. y Rodríguez, Z. (2011). El socioconstructivismo en la enseñanza y el aprendizaje escolar. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Jorba, J. (2000). La comunicación y las habilidades cognitivolingüísticas. En Jorba, J., Gómez, I. y Prat, A. (Eds.). Hablar y escribir para aprender. (pp. 29 – 49). Madrid: Universidad Autónoma de Barcelona, Editorial Síntesis.

Lalueza, J.L., Crespo, I y Camps, S. (2008). Las tecnologías de la información y la comunicación y los procesos de desarrollo y socialización. En Coll, C. y Monereo, C. (Eds.), *Psicología de la educación virtual* (pp. 54-72) España: Ediciones Morata.

Ministerio de Educación Nacional (2008). Estudio de violencia escolar: falta difusión. Recuperado el 1 de julio de 2012 en <http://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-156736.html>.

Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares Básicos de Competencias en lenguaje, matemática, ciencias y ciudadanas*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

Pagés, J. (2009). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década”. *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional*. (Libro 2), Medellín: Colombia. Universidad pedagógica nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios, 140-154.

Pagés, J. (2004). La formación del pensamiento social. En Benejam, P. y Pagés, J. *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori.

Pinedo, M., Vargas, A. M., Uribe, M. y Medina, M. C. (2010). *Proyecto para Fundacolombia Constructores de Paz en tiempos de Colegio*. Cartago, Colombia.

Pipkin, D. (2009). *Pensar lo social*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.

Prat, A. (2000). Habilidades cognitivolingüísticas y tipología textual. En Jorba, J., Gómez, I. y Prat, A. (Eds.). *Hablar y escribir para aprender*. (pp. 51 – 72). Madrid: Universidad Autónoma de Barcelona, Editorial Síntesis.

- Ramos, C., Nieto, A. M. yChaux, E. (2004). Resultados Preliminares de un Programa Multi-Componente. Revista Interamericana de educación para la democracia. Vol 1, N°1, 35-56. Disponible en línea en: www.ried-ijed.org
- Rodríguez, N. (2012). Violencia escolar: más allá de sus causas y efectos. Recuperado el 26 de junio de 2012 en <http://goo.gl/R5MfD>
- Riveros, G. (2012). Programa Perspectiva interpretativa en la investigación en Ciencias Sociales. Seminario Fundamentación de la Investigación Educativa y Pedagógica. Bogotá: Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de Ciencias para la Educación.
- Riveros, J. (2007). Evaluación de los aprendizajes desde una perspectiva humanista en las universidades pedagógicas venezolanas. Revista electrónica de humanidades, educación y comunicación social. Edición N° 3 Año 2. Disponible en línea en <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2719550.pdf>
- Santiesteban, A. (2009). Formación de la Ciudadanía y Educación Política. Ponencia Universitat Rovira i Virgili. España.
- Santiesteban, A. (2011). Las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. Santiesteban, A.; Pages, J. (Coords.) (2011). Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria.
- Secretaría de Educación Departamental (2008-2011). Programas y proyectos. Recuperado de <http://www.valledelcauca.gov.co/educacion/publicaciones.php?id=7192>
- Valderrama, C. E. (2001). Nociones de conflicto en actores escolares. *Nómadas, Conflicto, educación y diferencia cultural*, 76-86.
- Yin, R. (2009). Case study research. Design and Methods. [Versión de Google books]. Recuperado de <http://goo.gl/1ZEq0>

Zabala, A. (2008). La práctica educativa: cómo enseñar. España: Editorial Graó.

Anexo 1. Cuestionario para Estudiantes

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES

El siguiente cuestionario tiene como objetivo, conocer sus motivaciones, expectativas y objetivos previos respecto a las clases sobre el tema de Manejo del conflicto que será desarrollada próximamente.

INSTRUCCIONES

Favor leer cada una de las preguntas y responderlas de la manera más clara y más detallada posible, teniendo en cuenta que no hay respuestas buenas y malas; todos los aportes son importantes. Todo lo que usted escriba será confidencial.

PREGUNTAS

1. ¿Cómo espera que sean las clases sobre el tema de Manejo del conflicto?

2. ¿Por qué razones quiere participar en las clases sobre el Manejo del conflicto?

3. ¿Qué espera lograr a nivel personal en las clases sobre el Manejo del conflicto?

4. ¿Qué has escuchado hablar sobre la realidad aumentada?

Gracias por su colaboración.

Anexo 2. Autoinforme docente

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE EDUCACIÓN. DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
MAESTRIA EN EDUCACIÓN
AUTOINFORME DOCENTE

Nombres y Apellidos:

Caso:

Nombre de la unidad:		SESIÓN N°		Fecha:		Hora inicio: Hora finalización:	
F-----: <input type="checkbox"/> Individual <input type="checkbox"/> Con estudiantes <input type="checkbox"/> Con otros profesores							
Descripción general de la actividad	Duración aprox.	Planeación de la unidad didáctica y sesiones	Organización social del aula	Contenidos de referencia	Material utilizado	Recursos tecnológicos	
Actividad		Documentos anexos <input type="checkbox"/> Guía didáctica <input type="checkbox"/> Plansesión <input type="checkbox"/> Otros	<input type="checkbox"/> Grupo clase <input type="checkbox"/> Pequeño grupo <input type="checkbox"/> Parejas <input type="checkbox"/> Individual		<input type="checkbox"/> Tablero <input type="checkbox"/> Libro de texto <input type="checkbox"/> Fichas y papel <input type="checkbox"/> Computador <input type="checkbox"/> Otros, cuál	<input type="checkbox"/> Telemático <input type="checkbox"/> e-mail <input type="checkbox"/> Tablero <input type="checkbox"/> realidad aumentada <input type="checkbox"/> Otros, cuál	

ASPECTOS PARA LA VALORACIÓN	INTERACTIVIDAD DESARROLLADA EN CADA SESIÓN
INTERACCIÓN PEDAGÓGICA	Incidencia del diseño planeado que guía el proceso de enseñanza y aprendizaje entre el profesor y los estudiantes en un contexto educativo, regulado por las actuaciones, normas y acuerdos alrededor de unos contenidos o tareas específicas:
Descripción del modelo o enfoque psicopedagógico de referencia:	

Objetivos logrados:	
Características de los contenidos (organización, secuenciación, formas de presentación):	
Características de los materiales en que se apoya la presentación de los contenidos:	
Actividades de enseñanza y aprendizaje desarrolladas en la propuesta: tipo, secuencia, interrelación, organización social, tipos de tareas, papel del profesor y los estudiantes, entre otros.	
Evaluación: funciones, tipo, organización, lugar del profesor y los estudiantes:	
Recursos didácticos de apoyo:	
Otras herramientas o dispositivos de apoyo utilizados:	
INTERACCIÓN TECNOLÓGICA¹	Descripción detallada de los usos efectivos de las herramientas tecnológicas utilizadas en el desarrollo de las actividades en los procesos de enseñanza y aprendizaje entre profesor y estudiantes alrededor de los contenidos de la unidad didáctica:

¹ Adaptado de: Barberá, Elena y otros. (2008). Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC. Barcelona: Grao.

Acceso y uso de herramientas TIC presentes en el entorno:	Las herramientas utilizadas en el aula durante la sesión(presencial y/o virtual) y para qué (tablero inteligente, video beam, marcas de realidad aumentada)
Herramientas de presentación, búsqueda y acceso a la información disponible y las características de los materiales utilizados para la presentación de la información:	Utilización de herramientas (powerpoint, video, imágenes, marcas de realidad aumentada, etc.) para la presentación de contenidos de la unidad, por parte del profesor y/o estudiantes.
Herramientas de apoyo al diseño o realización de actividades de evaluación utilizadas:	
Herramientas para el desarrollo de la estrategia pedagógica	
Herramientas de seguimiento y evaluación de estudiantes:	

Anexo 3. Unidad Didáctica

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

UNIDAD DIDÁCTICA
Hablando nos entendemos

Asignatura: Competencias ciudadanas. Cívica y Urbanidad

Duración por sesión: 1 hora, 15 minutos.

N° de sesiones: 6

Horas: 8 horas, 30 minutos

Tema: Conflicto Escolar

Docentes investigadoras: Marcela Loaiza Loaiza y Yulieth Ríos Monsalve

Objetivo general

Comprender el conflicto escolar como una oportunidad para aprender y fortalecer las relaciones interpersonales, utilizando como estrategia el estudio de caso que les permita problematizar situaciones cotidianas, involucrando la realidad aumentada como herramienta tecnológica.

Objetivos específicos	Contenidos			Actividades	Uso de las TIC	Evaluación	Tarea	Materiales curriculares
	Conceptuales	Actitudinales	Procedimentales					
Sesión 1 / 6								
Comprender el conflicto como una oportunidad para aprender y fortalecer las relaciones	Identificación del concepto de conflicto y realidad aumentada	Elaboración de contrato didáctico y cuestionario de entrada	Participación en la construcción de normas para la convivencia en los grupos a los	-Introducción que contenga la explicación del concepto de conflicto.	Presentación del caso en realidad aumentada	Aporta elementos de su contexto para la	Hacer la lectura sugerida por la docente y	Físicos: Cuestionario, documentos de apoyo (conflicto)

interpersonales. (Problematizar un caso de conflicto escolar presentadas en la cotidianidad)			que pertenezco. Realización de las actividades propuestas para la clase.	- Cuestionario de entrada, acuerdo didáctico. -Presentación y problematización del caso de tal forma que los estudiantes se sientan reconocidos en él.		problematización del caso. Participa en la construcción de normas.	subrayar lo que les más les llamo la atención.	Tecnológicos: Video Beam, cámara filmadora, grabadoras de voz, computador con cámara y marcas de realidad aumentada.
Sesión 2 / 6								
Caracteriza las situaciones de conflicto escolar que se presentan en la cotidianidad. (Describir las características del caso de conflicto escolar problematizado.)	Da cuenta de las características de la situación.	Retroalimentación de la tarea propuesta en la clase anterior. Reconozco que los fenómenos estudiados pueden observarse desde diferentes puntos de vista.	Comparto y acato las normas que ayudan a regular la convivencia en los grupos sociales a los que pertenezco. Realización de las actividades propuestas para la clase.	-Introducción que contenga la explicación de lo que es la descripción. -Trabajo en grupo para la resolución de preguntas críticas para que los estudiantes den cuenta de las características del caso. -Invitación para que los estudiantes puedan incluir otras preguntas	Presentación alimentada con la problematización del caso en realidad aumentada. Web o libros para el desarrollo de la tarea.	Da cuenta de las características del caso problematizado. Hetero-evaluación del trabajo grupal.	Investigar las posibles causas y consecuencias del conflicto escolar.	Físicos Hojas, lápices, lapiceros, borrador, sacapuntas, fotocopias con preguntas críticas. Libros. Tecnológicos Video beam, computador con cámara y marcas de realidad aumentada. Web Cámara

				críticas.				filmadora, grabadoras de voz
Sesión 3/ 6								
Reconoce las causas y consecuencias de una situación de conflicto escolar y sus relaciones. (Explicar el caso de conflicto escolar problematizado.)	Identificación de las relaciones de las características de los casos de conflicto escolar.	Retroalimentación de la tarea propuesta en la clase anterior. Proactividad en el trabajo grupal.	Expresión de puntos de vista en el trabajo por subgrupos.	-Introducción donde se aborde la explicación. -Trabajo en grupo para la resolución de preguntas críticas para que los estudiantes encuentren causas, consecuencias, relaciones entre las características del caso.	Presentación de ejemplos de causas, consecuencias y relaciones entre las características del caso utilizando realidad aumentada.	Da cuenta de las causas, consecuencias y relaciones entre las características del caso.	No se asignará ninguna actividad extraclase.	Físicos Hojas, lápices, lapiceros, borrador, sacapuntas, fotocopias con preguntas críticas. Tecnológicos Video beam, computador con cámara y marcas de realidad aumentada. cámara filmadora, grabadoras de voz
Sesión 4 / 6								
Reconocer que el caso problematizado puede observarse desde diferentes	Interpreta una situación problematizada	Proactividad en el trabajo grupal.	Escucha y participación en el trabajo por subgrupos.	Introducción que contenga el abordaje de las diferentes	No se utilizará ayuda de TIC en esta	Escucha las ideas y opiniones de sus	Realizar un resumen que no supere una	Físicos Hojas, lápices, lapiceros, borrador,

puntos de vista y asumir una posición personal sobre el mismo. (Interpretar el caso de conflicto escolar problematizado)	reconociendo la importancia de los aportes de los demás.			estrategias para manejar el conflicto escolar y la habilidad de la interpretación. Trabajo en grupo para la resolución de preguntas críticas para que los estudiantes expresen sus opiniones, se escuchen y tomen posición sobre el caso.	sesión.	compañeros y asume posición frente al caso.	página sobre los pasos que se han seguido hasta ahora en el análisis del caso.	sacapuntas, fotocopias con preguntas críticas. Documentos de apoyo manejo conflicto. Tecnológicos Cámara filmadora, grabadoras de voz
Sesión 5 / 6								
Organiza razones para justificar las opiniones personales con el ánimo de convencer a otros. (Argumentar el caso de conflicto escolar problematizado.)	Plantea argumentos coherentes y lógicos para justificar sus opiniones.	Retroalimentación de la actividad extraclase propuesta.	Identifica los pasos que ha tenido el proceso de abordaje del caso.	Introducción que contenga la explicación de la argumentación. Trabajo individual escrito para la construcción de argumentos con base en las preguntas críticas. Trabajo en grupo para la socialización de los argumentos con base en el	No se utilizará ayuda de TIC en esta sesión.	Tiene en cuenta elementos teóricos y coherentes para argumentar su postura. Autoevaluación de los contenidos procedimentales, actitudinales	Preparar la socialización del abordaje del caso, retomando cada sesión y los productos que se construyeron en ellas.	Físicos Hojas, lápices, lapiceros, borrador, sacapuntas, fotocopias con preguntas críticas. Tecnológicos Cámara filmadora, grabadoras de voz

				ejercicio personal. Elección de los argumentos con mayor solidez.		s y conceptuales.		
Sesión 6 / 6								
Socializar los aprendizajes derivados del proceso realizado con el caso problematizado	Comprendiendo el conflicto como una oportunidad para aprender y fortalecer las relaciones interpersonales.	Expresa sus aprendizajes.	Integra los pasos que ha tenido el proceso de abordaje del caso.	Socialización del abordaje del caso, retomando cada sesión y los productos que se construyeron en ellas. Evaluación general del proceso, coevaluación, heteroevaluación. Aplicación del cuestionario final.	Presentación de los resultados de cada sesión y experiencias significativas del proceso, en realidad aumentada.	Integra todo el proceso de la unidad didáctica, comprendiendo el conflicto como una oportunidad para aprender y fortalecer las relaciones interpersonales.	No se asignará ninguna actividad extraclase.	Físicos: Cuestionario final, lapiceros. Los que los estudiantes dispongan para la socialización. Tecnológicos: Video Beam, cámara filmadora, grabadoras de voz, computador con cámara y marcas de realidad aumentada.

Anexo 4. Elementos para la identificación y análisis de las habilidades de pensamiento social

A continuación se presenta una síntesis de cada habilidad de pensamiento social y al final se condensan las propiedades de cada una de ellas, en un cuadro que ayude a leer la presencia de las distintas características en los registros de las experiencias didácticas analizadas.

1. La descripción

La descripción permite definir, comparar, ordenar, diferenciar o clasificar, y debe servir para que el interlocutor se haga una idea exacta de la realidad descrita. La descripción es la acción de caracterizar acontecimientos, hechos, situaciones, fenómenos, sin establecer lazos o relaciones explícitas entre ellos, pero que presentan una cierta organización interna (Veslin, 1988, citado por: Casas et al., 2005). La tabla 1 resume los pasos y componentes de la descripción.

Tabla 1

Propiedades de la habilidad cognitivo lingüística “Describir”, en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales (Adaptado de: Casas et al., 2005)

DESCRIBIR:
<ul style="list-style-type: none">• Es el primer paso de la información, responde al qué es un hecho, fenómeno o concepto social.• Es conocer el hecho, concepto o fenómeno.• Aprender a observar, analizar las situaciones sociales y saberlas comunicar.• <i>Implica la capacidad de:</i> a) Procesar información para saber el qué, el cómo, el cuándo de los hechos, fenómenos, situaciones o actuaciones. Esta información debe ser completa, pertinente, precisa y organizada, de modo que recoja tantas características como sea posible.• b) Informar sobre las cualidades, propiedades, hechos, acciones, objetos o

fenómenos sociales, etc., sin establecer ninguna relación causal explícita.

- c) Identificar las cualidades o características más importantes de los hechos o fenómenos sociales observados, saberlos jerarquizar y comunicar correctamente.
- Debe responder a la realidad. Es una fotografía de la realidad.
- Responde a cuestiones como: ¿qué es?, ¿cómo es?, ¿qué pasa?, ¿donde pasa?, ¿cuándo pasa?, ¿cómo ocurre?, ¿qué hacen los diferentes actores implicados?, ¿cómo lo hacen?, ¿quien interviene?, ¿cómo intervienen?, ¿cuántos son?, ¿cómo son?, ¿quiénes son, ¿qué piensan?, ¿cómo piensan?, ¿dónde viven?, ¿cómo viven, ¿qué quieren?, ¿cómo lo quieren?, etc.

2. La explicación

La explicación busca el por qué de los hechos, situaciones o fenómenos sociales para comprenderlos; es el primer paso para convertir la información en conocimiento. La explicación responde al ¿por qué? y ¿para qué?, que permita establecer relaciones entre las causas y las consecuencias. Cuanto más amplia sea la capacidad de registrar la información, más completa será la comprensión, porque se tendrán más elementos para poder relacionar y profundizar en el objeto de estudio (Casas et al., 2005). La tabla 2 sintetiza las propiedades de esta habilidad.

Tabla 2

Propiedades de la habilidad cognitivo lingüística “Explicar”, en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales (Adaptado de: Casas et al., 2005)

EXPLICAR
<ul style="list-style-type: none"> • El objetivo de la explicación es comprender la información, la ampliación cualitativa de la información. • Su finalidad es explicitar las relaciones causales de los hechos, los fenómenos o los comportamientos sociales. • Implica la capacidad de conocer el por qué de los hechos, fenómenos, situaciones o actuaciones descritas, estableciendo relaciones entre las causas y las consecuencias. • Las relaciones causales deben ser explícitas y responder a las preguntas: ¿por qué?, ¿para qué?. • El análisis de una fotografía supone comprender su contenido. Se ha de responder a la cuestión del ¿por qué? en cada uno de los interrogantes planteados en la

descripción: ¿por qué pasa?, ¿por qué lo hace?, ¿por qué es así?, ¿por qué interviene?, ¿por qué lo hacen?, ¿por qué piensan eso?, ¿por qué viven aquí?, ¿por qué viven así?, ¿por qué lo quieren?, ¿por qué lo quieren así?, etc.

- El texto explicativo plantea tres aspectos interrelacionados:
Las causas: ¿qué quiere decir el por qué?.
- Las motivaciones o intencionalidades: que quiere decir? , qué dijo?, para qué?; y
- Las consecuencias.
- Criterios de evaluación: la pertinencia, el cumplimiento, la jerarquización y la predecisión.
- Es necesario que los estudiantes se pongan en el lugar de los otros para poder entender realmente las causas y las consecuencias de los hechos sociales, (Empatía).

3. La interpretación

La interpretación se produce cuando en las producciones orales o escritas se hace explícita la implicación del emisor. En ella está la posibilidad de remodelar y reestructurar el propio punto de vista en función de los puntos de vista de los demás, y de pensar críticamente para interpretar la realidad social y asumir posiciones razonadas ante un problema o conflicto social (Casas et al., 2005).

La interpretación facilita la construcción de significados y la forma de comunicarlos. Exige dar el punto de vista propio; la valoración de los hechos y de las situaciones para poder tomar decisiones y acciones alternativas; tomar conciencia de que puede haber diferentes maneras entender e interpretar los hechos, fenómenos, situaciones y actuaciones, y, por tanto, de tomar posición con argumentos soportados científicamente (Casas et al., 2005). La tabla 3 contiene las principales propiedades de esta habilidad.

Tabla 3

Propiedades de la habilidad “Interpretar”, en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales (Adaptado de: Casas et al., 2005)

INTERPRETAR
<ul style="list-style-type: none"> • Es un elemento esencial de la argumentación, que permite añadir a las justificaciones estrictamente científicas las razones o argumentos producidos a partir de las convicciones personales basadas en el conocimiento científico, pero también en convicciones ideológicas y de compromiso individual. • El objetivo es la toma de posición personal respecto a situaciones, fenómenos o problemas sociales y permite introducir el «poder ser». • La interpretación de los fenómenos o de la realidad social supone dar una visión propia de la realidad y abrir perspectivas para poder cambiar esta realidad, en su caso. • No es sólo una toma de posición personal, es también una toma de posición a partir de los elementos que la condicionan, e implica un discurso de compromiso para introducir un posible cambio que pueda mejorar el futuro. • Aporta al campo de la enseñanza, el hecho de saber discutir sobre los hechos y fenómenos sociales. • Significa dar elementos críticos que ayuden a construir los conocimientos por parte del estudiante. • Da respuesta a las siguientes cuestiones: ¿cómo lo harías?, ¿y nosotros tres que podemos hacer?, ¿cómo podría ser?, ¿cómo nos gustaría que fuera?, ¿y tú qué piensas?, ¿qué crees?, ¿cuál es mi punto de vista?, ¿qué razones avalan mi concepto u opinión?, ¿qué puedo hacer para conseguir que sea como me gustaría?,² etc.

² Casas (2005), afirma que hay que incorporar estas cuestiones en la enseñanza de las ciencias sociales si queremos que el alumno las incorpore a su esquema mental de análisis de la sociedad.

- Se define como las razones o argumentos que tienen un apoyo científico, en donde se recogen puntos de vista³, opiniones, implicaciones y compromiso personal, así como propuestas para intervenir en la resolución de conflictos o problemas sociales.
- Se entiende como un proceso de creación de significados que utiliza el lenguaje como instrumento para cambiar y emitir la visión personal a partir de razonamientos científicos, pero también desde posiciones ideológicas.
- Potencia el análisis crítico que deberían poder hacer los estudiantes con respecto a diferentes maneras de pensar o de actuar.

4. La argumentación

Argumentar es organizar una serie de razones que justifican un punto de vista con la intención de convencer. La intención es tanto el auto-convencimiento como la necesidad de convencer a otros de que las explicaciones y razonamientos que se proponen, son los más pertinentes y rigurosos. Esta habilidad lingüística ayuda a construir representaciones mentales sobre el mundo que nos rodea, sirve para aprender a defender las propias convicciones y entender que un mismo problema o situación se puede resolver o se puede interpretar de maneras muy diferentes, todas válidas para las personas que las defienden (Casas et al., 2005).

Es una opción para aprender a escuchar, a negociar, a ceder, a consensuar, pero también a defender las convicciones propias con rigor y coherencia desde actitudes dialogantes y democráticas. Aprender a argumentar es un camino para la formación democrática (Casas et al., 2005). La tabla 4 contiene las principales características de esta habilidad.

³“La toma de posición no es independiente de los contenidos ni de los conocimientos del estudiante. A más conocimiento consolidado, más capacidad para posicionarse, es decir, cuando el estudiante lee un texto, no sólo ha de entender las ideas que hay, sino que además deberá observar qué elementos le facilitan más conocimiento para poder optar entre diferentes posibilidades” (Casas et al. , 2005, 47).

Tabla 4

Propiedades de la habilidad lingüística “Argumentar”, en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales (Adaptado de: Casas et al., 2005)

ARGUMENTAR
<ul style="list-style-type: none"> • Es la exposición de juicios o ideas para expresar la adhesión o el rechazo a una idea o juicio, sea del mismo sujeto o de otros. Es imprescindible una posición personal. • Se basa en razonamientos científicos y morales, fiables y sólidos que resistan la crítica y la controversia. • Está estrechamente vinculada a la interpretación de una afirmación o tesis y pretende modificar, de forma intencionada, el valor epistemológico propio y el del interlocutor. • Argumentar es intervenir sobre las opiniones, las actitudes y los comportamientos de un interlocutor o auditorio con la finalidad de convencer. • Se puede describir a partir de cuatro operaciones fundamentales: <ul style="list-style-type: none"> a) Afirmar tesis o argumentos. b) Justificar el punto de vista que se pretende defender. c) Rechazar otros puntos de vista posibles. d) Ceder en ciertos puntos para defender mejor el punto de vista propio. • Debe facilitar el acceso a las diferentes interpretaciones que hay sobre un mismo problema o conflicto, porque hay que evidenciar los diversos puntos de vista, pero no siempre para cambiarlos; sirve para mostrar la diversidad. • El objetivo es producir razones y argumentos para defender una tesis ante un interlocutor y buscar convencer. Las razones y argumentos deben ser fuertes, consistentes y pertinentes para contrastar opiniones o para poder convencer al otro. • Aunque convencer el interlocutor es uno de los objetivos de la argumentación, a veces sirve para contraponer diferentes opiniones, interpretaciones o posiciones y poder encontrar puntos de coincidencia o soluciones consensuadas. • Argumentar exige tener un buen conocimiento del tema. • Aprender a argumentar es una manera para desarrollar convicciones, actitudes dialogantes y democráticas.